



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Humor

**und seine Bedeutung für arbeitsbezogenes Erleben,
Verhalten und Burnout im Lehrberuf**

Verfasserin

Katharina Schmiderer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Februar 2009

Studienkennzahl: 298
Studienrichtung: Psychologie
Betreuer: Univ. Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann

Danksagung

Humor und Geduld sind Kamele, mit denen wir durch jede Wüste kommen.

(Phil Bassmans)

Mit diesen Kamelen bin ich nun nach einer langen Wanderung, die mich teilweise durch trockene Wüsten führte an mein Ziel gekommen.

Danken möchte ich all jenen Personen, die mich bei dieser Unternehmung auf unterschiedliche Weise unterstützt haben.

In erster Linie möchte ich *Herrn Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann* danken. Auf halbem Weg durch die Wüste traf ich auf ihn.

Ich bedanke mich *dafür*, dass er sich trotz gewisser Vorbehalte gegenüber der Thematik meiner Idee annahm und mich mein Vorhaben verwirklichen ließ.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an *alle Lehrer*, die sich in der Hauptbelastungszeit am Ende des Schuljahres die Zeit nahmen, den Fragebogen auszufüllen.

Mein Dank richtet sich des Weiteren an den renommierten Humorforscher *Prof. Dr. Willibald Ruch*. Ich hatte einmal das Glück ihn bei einem Vortrag über Humor erleben zu dürfen.

Er stand zur Beantwortung meiner Fragen jederzeit zur Verfügung.

Ein ganz spezielles Dankeschön gebührt all jenen besonderen Menschen aus meinem privaten Umfeld, die mich auf meinen Wüstenwanderungen stets mit Humor und Geduld begleitet haben: meinen Eltern *Rotraud und Alfons Schmiderer*, meinem Partner *José Miguel Liébana Ortiz* und allen *lieben Freunden*.

Ohne die Hilfe und Unterstützung all dieser Personen wäre die Arbeit nicht zu Stande gekommen.

DANKE!

INHALTSVERZEICHNIS

1	Der Humor.....	1
1.1	Definition von Humor nach allgemeinen Lexika	1
1.1.1	Abgrenzung von Humor und Lachen	2
1.2	Definition von Humor aus psychologischer Sicht.....	2
1.3	Das Stait-Trait-Modell der Erheiterbarkeit	4
1.3.1	Trait-Heiterkeit und Stressbewältigung.....	6
1.4	Humorstile	6
1.5	Humorentwicklung.....	9
1.6	Wirkung von Humor auf die Gesundheit	9
1.6.1	Effekt durch soziale Unterstützung	10
1.6.2	Effekt durch positive Emotionen	11
1.6.3	Effekt durch Lachen	11
1.6.4	Effekt durch Stressmoderation	12
1.7	Coping Humor	12
1.8	Humormuster im Lehrberuf	13
2	Der Lehrberuf	15
2.1	Aufgaben und Anforderungen im Lehrberuf.....	15
2.2	Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf.....	15

2.2.1	Modell zur Entstehung von Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf ...	16
2.2.2	Belastungsfaktoren im Lehrerberuf	18
3	Burnout und Bewältigungsverhalten	22
3.1	Definition von Burnout	22
3.1.1	Burnout im Lehrerberuf	24
3.2	Bewältigungsverhalten	26
3.2.1	Bewältigungsstile nach Schaarschmidt und Fischer (1996)	26
3.3	Burnout und Humor	27
3.4	Zusammenfassung	29
4	Untersuchung	30
4.1	Ziele und Fragestellungen	30
4.2	Durchführung der Untersuchung	32
5	Erhebungsinstrumente	33
5.1	Messinstrumente zur Belastung	34
5.1.1	Maslach Burnout Inventory - MBI-D - deutsche Fassung (Barth, 1990)	34
5.1.2	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster – Avem (Schaarschmidt & Fischer, 1996)	36
5.2	Messinstrumente zu Humor	39
5.2.1	Humor Styles Questionnaire - HSQ (Martin et al. , 2003, Übersetzung Ruch, 2003)	39

5.2.2	STHI –T 60: State -Trait-Heiterkeits-Inventar (Ruch, Köhler & van Thriel, 1996)	40
5.3 Beschreibung der Stichprobe		42
5.3.1	Geschlecht und Alter (N= 124, N= 121)	42
5.3.2	Familienstand und Kinder (N=123, N = 124)	42
5.3.3	Fächerschwerpunkt (N= 124)	43
5.3.4	Arbeitszufriedenheit (N=124)	43
5.3.5	Bewältigungsstrategien (N = 127)	43
5.3.6	Zugehörigkeit zu AVEM Typen (N =125)	44
6	Ergebnisse	46
6.1	Identifikation verschiedener Humorstiltypen	46
6.2	Beschreibung der Humorstiltypen	49
6.2.1	Repräsentation der Humorstiltypenmuster in der Stichprobe	49
6.2.2	Repräsentation der Humorstilmustertypen in den AVEM Typen (N= 117)	49
6.3	Unterschiede der Humorstiltypen	52
6.3.1	Unterschiede der Humorstiltypen hinsichtlich Erleben, Verhalten und Burnout	52
6.3.2	Unterschiede der Humorstiltypen hinsichtlich der temperamentellen Basis von Humor	55
6.4	Zusammenhänge der Humorvariablen	56
6.5	Humor und seine Bedeutung für arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten	57

6.6 Humor und seine Bedeutung für Burnout.....	59
6.6.1 Erklärung von Burnout durch Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune	60
6.6.2 Emotionale Erschöpfung	61
6.6.3 Reduzierte Leistungsfähigkeit	63
6.6.4 Dehumanisierung	65
7 Zusammenfassung	67
8 Diskussion	68
9 Kritik und Grenzen	71
10 Abstract	74
11 Literaturverzeichnis.....	76
12 Abbildungsverzeichnis.....	81
13 Tabellenverzeichnis.....	81
14 Anhang	82
14.1 Fragebogen.....	82
Curriculum Vitae	96
ORIGINALITÄTSERKLÄRUNG	98

Einleitung

Lehrerbelastung ist ein brisantes Thema und wird auch in den Medien immer wieder aufgearbeitet, vor allem im Zusammenhang mit der zunehmenden Inanspruchnahme des vorzeitigen Ruhestands auf Grund gesundheitlicher Probleme oder auch dem Schülerverhalten, das als immer problematischer bezeichnet wird.

Diese Diplomarbeit soll einerseits Aufschluss über das Belastungserleben und -verhalten und Burnout der österreichischen Lehrer geben.

Andererseits wird auf das Konstrukt Humor als ein möglicher Zugang zur Bewältigung von Belastungen eingegangen.

Die Humorforschung ist ein relativ junges interdisziplinäres Forschungsgebiet.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt wurde in Österreich an der Lehrerpapulation noch nicht diesbezüglich geforscht.

Zu Beginn wird Humor in seinen verschiedenen Facetten näher beleuchtet. Von diversen Definitionen und Konzepten über seine Entwicklung bis hin zu seiner Wirkungsweise auf die Gesundheit wird alles diskutiert.

Danach steht der Lehrberuf mit seinen Anforderungen, Belastungen und schließlich deren negativen gesundheitlichen Folgen im Fokus der Debatte.

Es wird speziell auf Burnout eingegangen und in diesem Zuge auch auf das Bewältigungsverhalten, wobei zum Abschluss Humor als Bewältigungsstrategie gegen Burnout debattiert wird.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird untersucht, ob unterschiedlicher Humor bei Lehrern Unterschiede in ihrer Voraussetzung für die Bewältigung bzw. in den Folgen ihrer Belastungen hervorbringt.

Dafür wird untersucht, ob sich an dieser Stichprobe, die aus 127 Salzburger Lehrern besteht, verschiedene Humorstypen identifizieren lassen und ob diese Unterschiede im arbeitsbezogenen Erleben, Verhalten (Schaarschmidt&Fischer, 1996) und Burnout (Maslach & Jackson, 1986) aufweisen.

Weiters wird nach Zusammenhängen zwischen den erhobenen Humorvariablen (Humorstile, Heiterkeit, Ernst, schlechte Laune) untereinander und zwischen ihnen und arbeitsbezogenem Erleben, Verhalten und Burnout gesucht.

1 Der Humor

Humor ist das, was man nicht hat, sobald man ihn definiert.

Rudolf Presber, deutscher Journalist und Schriftsteller

Humor eindeutig zu definieren ist eine schwierige wenn nicht gleich unmögliche Aufgabe. Es soll hier der Versuch unternommen werden, den Begriff kurz sowohl aus allgemeiner, alltäglicher Sicht als auch aus psychologischer Sicht zu beleuchten.

1.1 Definition von Humor nach allgemeinen Lexika

Schlägt man im Brockhaus (21. Auflage) nach, wird einem Humor allgemein als „heitere Gelassenheit gegenüber den Unzulänglichkeiten von Welt und Menschen und den Schwierigkeiten des Alltags“ erklärt während das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts (DWDS) noch etwas weiter geht und sagt, dass genau diese heitere Gelassenheit den Menschen dazu befähigt „eigene und fremde Schwächen zu belächeln und den Mut zu bewahren“.

Weiters bezeichnet Brockhaus den *Schwarzen Humor* als „Scherzen mit dem Schrecken und Grauen“ und den *Galgenhumor* als „Heiterkeit im Bewusstsein des Unentrinnbaren“. Dieses Nachschlagewerk schreibt dem Humor Adjektive wie „optimistisch, teilnehmend, lebensbejahend sowie bewältigend und – wie die Lebensführung selbst – in hohem Maße zeit- und ortsgebunden“ zu.

Das DWDS (Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts) gibt noch weitere, auch negative Eigenschaften an, wie facettenreich Humor sein kann: gelassen, überlegen, lächelnd, köstlich, gütig, ausgelassen, unerschöpflich, trocken, bitter, beißend, sonnig, abgründig, derb etc.

Man braucht nur die eigene Phantasie und auch den individuellen Humor etwas spielen lassen, um weitere passende Zuschreibungen zu finden, wobei hier die Subjektivität eine entscheidende Rolle spielt.

Diese subjektive Komponente vertritt auch der amerikanische Humorforscher Paul McGhee. Humor liegt seiner Meinung nach wie Schönheit im Auge des Betrachters:

“We must conclude then, that humor (like beauty) is something that exists only in our minds and not in the real world.” (McGhee ,1979, S. 6)

Europas renommiertester Humorforscher Willibald Ruch definiert beim dritten wissenschaftlichen Symposium der CliniClowns im Oktober (2008) Humor als „Geisteshaltung, mit der man auch Widrigkeiten und schwierige Situationen gut bewältigen kann.“

1.1.1 Abgrenzung von Humor und Lachen

Da laut Ruch et al. (in Druck) Humor immer noch als “umbrella term for all phenomena of the field of comic“ verwendet wird, erscheint es mir wichtig kurz auf den mir relevant erscheinenden Begriff des Lachens einzugehen, der oft mit Humor gleichgesetzt wird.

Humor und Lachen werden v. a. in der Alltagssprache oft als Synonyme verwendet, da sie in sehr engem Zusammenhang stehen. Lachen wird zwar als die körperliche Reaktion von Humor verstanden, jedoch müssen hierbei drei Dinge beachtet werden.

Erstens ist Lachen bzw. auch Lächeln nicht einzig und allein Reaktion auf Humor, sondern kann Folge von Verlegenheit, Angst, Erleichterung, Aufregung, Höflichkeit oder Unterwürfigkeit sein.

Zweitens kann Humor auch vorhanden sein, ohne dass Lachen automatischer folgt.

Weiters wird Lachen leider nicht nur als Reaktion auf gesunden Humor gesehen, sondern kann auch eng in Verbindung mit verschiedenen Krankheiten stehen (vgl. Goltz, 2002).

1.2 Definition von Humor aus psychologischer Sicht

Aus psychologischer Sicht ist Humor ein sehr umfangreiches Konstrukt mit vielen Facetten, welche theoretisch und operational unterschiedlich definiert werden können, deren Zusammenhänge aber noch nicht vollständig erforscht sind.

Wird von Humor als Persönlichkeitsmerkmal gesprochen, wird auch oft der Begriff Sinn für Humor herangezogen.

In dieser Arbeit wird aus Einfachheitsgründen ausschließlich der Begriff Humor verwendet.

Nach Nevo et al. (1998) umfasst Humor motivationale, kognitive, emotionale, soziale und Verhaltenskomponenten.

Es muss also in erster Linie Motivation vorhanden sein, Humor zu verwenden. Dies kommt eher zustande kommt, wenn einem die Bedeutung von Humor bewusst ist und man eine positive Einstellung gegenüber dem Nutzen von Humor hat. Unter kognitive Voraussetzungen fällt beispielsweise die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die Kenntnis von Humortechniken. Die emotionale Komponente setzt voraus, dass man Gefühle in Stresssituationen wie Ärger oder Angst auf humorvolle Weise auszudrücken kann. Unter der Verhaltenskomponente versteht man die Fähigkeit Humor wahrzunehmen, zu produzieren, zu verstehen zu genießen und darauf mit Lachen oder Lächeln zu reagieren. Die soziale Komponente besteht aus dem Feingefühl zu spüren und zu wissen, wann welche Art von Humor einsetzbar bzw. unangebracht ist.

Auch Martin (2000, zitiert nach Martin, 2001) sieht Humor kognitive, emotionale, behaviorale, psychos physiologische und soziale Aspekte.

In psychologischen Studien zu Humor oft herangezogene Konstrukte sind die Facetten humor creation, humor appreciation und humor coping, wobei man in Zukunft noch mit weiteren Komponenten rechnen kann (Ruch et al., in Druck).

Humor Creation / Humor Production (Humorproduktion) bezeichnet die Kompetenz einer Person eine humorvolle Situation herbeizuführen, was einerseits in Form einer kreativen 'humor production', wie sie zum Beispiel ein Komiker aufweisen sollte oder auch im Sinn einer 'humor reproduction' (z.B. Erzählen eines Witzes) erfolgen kann.

Unter *Humor Appreciation (Humorwertschätzung)* versteht man die Fähigkeit einer Person sowohl humorvolle Stimuli als auch humorvolle Situationen zu erkennen, zu schätzen und auch zu verarbeiten.

Auf den Aspekt des *Humor Coping (Bewältigungshumor)* wird in Kapitel 1.7 noch näher eingegangen. Er bedeutet das Benutzen bzw. Behalten von Humor in konfliktreichen, angespannten Situationen, um diese Belastung auf diese Weise bewältigen zu können (Eggli, 1997; Martin & Lefcourt, 1983).

1.3 Das Stait-Trait-Modell der Erheiterbarkeit

Um den vielen verschiedenen Facetten von Humor auszuweichen, schaffte Ruch et al. (1996) mit dem Stait-Trait-Modell der Erheiterbarkeit ein neues Konstrukt, das als die temperamentelle Basis humorvollem Erlebens und Verhaltens gesehen wird. Der zu Grunde liegende mentale Zustand und die affektive Basis stehen bei diesem Konstrukt im Mittelpunkt.

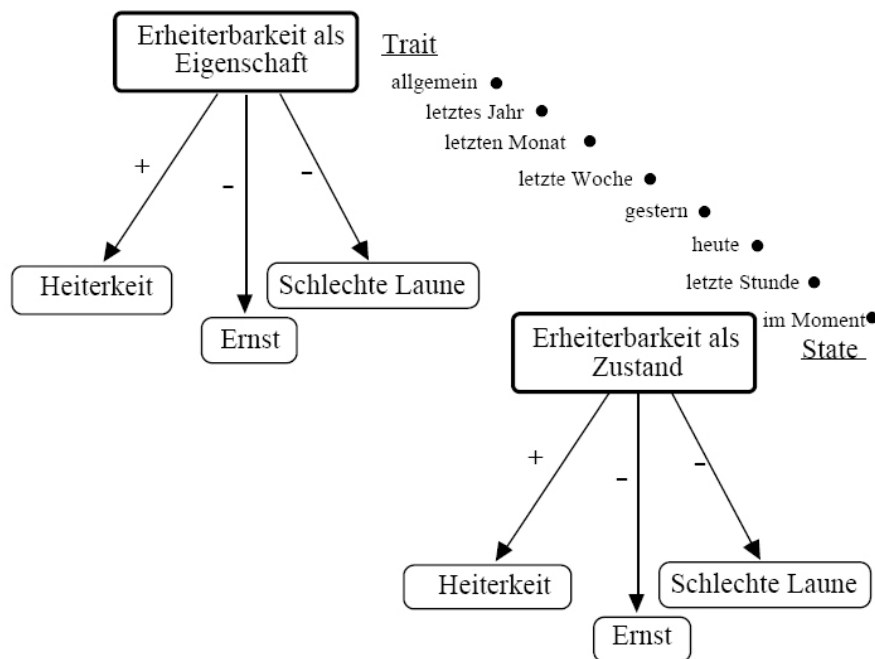


Abb. 1: Stait-Trait-Modell der Erheiterbarkeit

Abb. 1 demonstriert, dass sich Erheiterbarkeit aus Heiterkeit, Ernst und schlechter Laune zusammensetzt. Alle drei Konzepte werden hinsichtlich ihrer Version als State (Zustand, momentane Stimmungslage) und Trait (habituelles Merkmal, Persönlichkeitsmerkmal) unterschieden.

Heiterkeit setzt in beiden Versionen die Schwelle herab, ab welcher Erheiterung ausgelöst wird. Schlechte Laune und Ernst bewirken das Gegenteil, indem sie die Schwelle erhöhen (Ruch, 1996).

Auch weitere Studien (Ruch & Zweyer, 2001; Reißland, 2002) konnten zeigen, dass Heiterkeit als Persönlichkeitsmerkmal eine Disposition für Erheiterung darstellt und im Weiteren heitere Personen auch in belastenden Situationen ihren Humor nicht verlieren.

In dieser Untersuchung spielt das Trait Modell eine Rolle.

Heiterkeit als stabiles Persönlichkeitsmerkmal wird als Basiseigenschaft für Humor betrachtet und ist gekennzeichnet durch generelles Vorherrschen heiterer Stimmung, häufiges Lächeln und Lachen, einen heiteren Kommunikationsstil, eine Vorliebe für humorvolle, heitere Gesellschaften, eine positiven und unbeschwerte Lebenseinstellung, die Fähigkeit sich selbst und widrige Lebensumstände nicht zu ernst zu nehmen.

Darunter versteht man einerseits ein nach außen gerichtetes Lustig sein, andererseits aber auch ein ruhiges, gefasstes, heiteres Gemüt.

Eine Person mit ausgeprägtem Trait Ernst weist eine ernste Persönlichkeit und Geisteshaltung und eine „humorlose“ Einstellung gegenüber heiterkeitsbezogenen Verhaltensweisen, Rollen, Personen, Reizen, Situationen und Aktionen auf. Sie nimmt alltägliche Vorkommnisse sehr wichtig, plant langfristig voraus, bevorzugt einen nüchternen Kommunikationsstil und ein rationales Handeln.

Bei Personen mit hoher Trait schlechter Laune, herrscht neben schlechter Laune auch traurige, melancholische Stimmung und Missmut vor, was positive Emotionen verhindern kann. Aus diesen drei Gemütszuständen resultieren dann jeweilige Verhaltensweisen.

Nach Ruch (1996) wird Heiterkeit also mit Humor in Verbindung gesetzt. Ernst und schlechte Laune hingegen stehen in Verknüpfung mit Humorlosigkeit.

Reißland (2002) stimmt diesem Modell jedoch nur in gewissem Maße und nur hinsichtlich des wohlwollenden Humors zu.

Ihre Untersuchung zeigt nämlich, dass es einem Temperament mit hoher Heiterkeit, einem gewissen Ausmaß an Ernst und Abwesenheit von schlechter Laune bedarf, um als Basistemperament für positive Formen von humorvollem Erleben und Verhalten gelten zu können.

Diese Konstellation des Basistemperaments gilt jedoch nicht für negative Formen von humorvollem Erleben und Verhalten, wie es die maladaptiven Humorstile (siehe Kapitel 1.4) sind.

Folglich kann laut Rißland (2002) Heiterkeit nicht wie Ruch (1996) es annahm generell mit Humor in Verbindung gebracht werden, sondern nur mit positiven Humorformen.

1.3.1 Trait-Heiterkeit und Stressbewältigung

Nach Ruch & Zweyer (2001) zeigen Personen mit hoher Trait Heiterkeit mehr Robustheit in ihrer heiteren Stimmung auf, lassen sich in ihrem Wohlbefinden weniger beeinträchtigen und wenden bei Stress eher positive Bewältigungsstrategien wie Entspannung oder Humor direkt an.

Negative Strategien wie Resignation, die den Stress möglicherweise noch erhöhen könnten, werden seltener angewendet.

Dies zeigten Zusammenhänge zwischen dem STHI und dem Streßverarbeitungsfragebogen (SVF 120) von Janke und Erdmann (1997) und der Coping Humor Scale von Martin und Lefcourt (1983).

Auch nach Rißland (2002) hängt Trait Heiterkeit positiv mit effektiven Bewältigungskompetenzen zusammen.

1.4 Humorstile

Martin et al. (2003) unterscheiden zwischen insgesamt vier Humorstilen, die individuell unterschiedlich angewendet werden. Von diesem Konzept ausgehend entwickelten sie auch das Humor Styles Questionnaire, der die folgenden Stile unterscheiden soll, wobei die beiden erstgenannten als adaptiv und die anderen beiden als maladaptiv gelten.

Der *soziale Humor (affiliative humor)* beschreibt die Neigung einer Person seine Mitmenschen zu amüsieren, die Beziehungen aufzulockern und interpersonale Spannungen untereinander zu vermindern, indem sie Witze erzählt und sich spontan an lustigen Wortgeplänkel beteiligt (Lefcourt, 2001 zitiert nach Martin et al., 2003).

Es wird angenommen, dass dieser Stil in erster Linie in Zusammenhang mit positiven Stimmungen und Emotionen und des Weiteren mit Extraversion, Heiterkeit, Selbstwert, Intimität, Zufriedenheit in Beziehungen steht.

Der *selbstaufwertende Humor* (*self enhancing humor*) steht für eine generelle humorvolle Sichtweise des Lebens, die einem hilft auch in schwierigen und stressreichen Situationen den Humor nicht zu verlieren und sich über die Inkongruenzen des Lebens amüsieren zu können. (Martin et al., 2003).

Dies weist auf seine Funktion als Bewältigungsstrategie bzw. Emotionsregulation hin. Generell wird der selbstaufwertende Humor als der förderlichste Humorstil fürs psychisches Wohlbefinden beschrieben (Lillo, 2006).

Lillos Studie (2006) zum Zusammenhang zwischen Humorstilen und unterschiedlichen Bewältigungsformen zeigt, dass der selbstaufwertende Humorstil die kognitive Umstrukturierung als Bewältigungsstrategie auf signifikante Weise erklärt.

Das bedeutet, dass Personen, die eine humorvolle Sichtweise des Lebens aufrechterhalten, Humor als Stressbewältigung anwenden und sich mit Hilfe von Humor animieren, auch eine positive Bewertung einer Situation vornehmen, falls sie den Stressor an sich nicht verändern können.

Es wird weiters angenommen, dass dieser Stil u. a. negativ mit negativen Emotionen wie Depression, Ängstlichkeit und negativen Gemütszuständen und positiv mit psychologischen Wohlbefinden, Selbstwert, positiven Gemütszuständen und Offenheit für Erfahrungen korreliert. (Lillo, 2006)

Feindlicher *Humor* (*hostile humor*) steht für Ironie, Sarkasmus, Sticheleien, Spott und Hohn. Hierzu gehören u. a. sexistischer, rassistischer und auch zwanghafter Humor, der in unangebrachten Situationen eingesetzt wird. Dieser Humorstil setzt Personen herab und verletzt diese auch sehr leicht (Martin, 2003). Es wird erwartet, dass dieser Stil negativ mit der Zufriedenheit in Beziehungen und Gewissenhaftigkeit zusammenhängt.

Dieser aggressive Humorstil verhält sich gegenteilig zum selbstaufwertenden Stil und ist nicht förderlich für die Bewältigung einer Stresssituation (Lillo, 2006).

Nach Goltz (2002) kann die aggressive Humorform einen Risikofaktor für Burnout darstellen.

Personen, die bei anderen Anerkennung suchen, indem sie lustige Dinge auf eigene Kosten sagen und tun und sich dadurch selbst stark abwerten, wenden den *selbstabwertenden Humor (Self-defeating)* an.

Martin (2003) vermutet, dass durch diesen Verhaltensstil negative Gefühle und Probleme versteckt werden.

Auch wenn diese Personen amüsant und witzig erscheinen, liegt ihnen in gewisser Weise ein Vermeidungsverhalten und niedriger Selbstwert zu Grunde (Fabrizi & Pollio, 1987, zitiert nach Martin, 2003).

Der selbstabwertende Humor steht in negativem Zusammenhang zu psychischem Wohlbefinden, Selbstwert und Zufriedenheit in Beziehungen und in positiver Verbindung zu Neurotizismus und negativen Emotionen.

Es ist also offensichtlich, dass die beiden letztgenannten Humorstile im Gegensatz zu ersteren zwei weder positiv fürs psychische Wohlbefinden noch wünschenswerte Eigenschaften sind.

Studien an Lehrern zeigen auch Geschlechts- und Altersunterschiede in den Humorstilen auf. Nach Reißland (2002) weisen Lehrerinnen niedrigere Werte im selbstabwertenden Humor auf und generell ältere Lehrer geringeren sozialen Humor.

Mit Einführung der maladaptiven Humorstile wurde ein wichtiger Schritt in der Humorforschung gemacht.

Durch Martin et al. (2003) wird nun nicht nur mehr auf die positiven Funktionen von Humor aufmerksam gemacht.

Auch Reißland (2002) warnt vor negativen Wirkungen von Humor, v. a. dann wenn Humor als Waffe, als Gegner des Ernstes und als Machtinstrument als negative Wirkmechanismen des Humors eingesetzt wird (vgl. Kirsh & Kuiper, 2003).

1.5 Humorentwicklung

Während man früher der Meinung war, dass Humor ausschließlich eine angelernte Komponente des Menschen sei, vertritt man heute genauso die Vorstellung einer genetischen, biologischen Komponente.

Vor allem Studien an Kindern haben aufgezeigt, dass jeder Mensch mit einem genetischen Potential für die Entwicklung von Sinn für Humor auf die Welt kommt.

Die Natur des individuellen Sinnes für Humor hängt von den unterschiedlichen Lebenserfahrungen ab, die ein Mensch im Laufe seines Lebens durchläuft. Die Genetik stellt eine Basis dar, die Lernprozesse geben die Form (Fry, 1994).

Hinweise dafür, dass Humor schon seit Jahrhunderten im Menschen verankert ist, sind Studien an Primaten die ergeben, dass diese ein dem menschlichen Lachen ähnliches Verhalten als Reaktion auf gewisse Stimuli an den Tag legen.

Demnach ist Sinn für Humor eine genetische Komponente der menschlichen Biologie, die sich wie andere menschliche Verhaltensweisen über Millionen von Jahren immer weiterentwickelt hat.

Die Forschung hat ergeben, dass die sozialen Bedingungen im Leben eines Kindes einen besonders großen Einfluss auf die positive Entwicklung des Sinnes für Humor haben. Gerade in der Kindheit entwickelt sich der Humor und das Humorverständnis rasch weiter, da dies jene Zeit ist, in der sich die nötigen kognitiven Fähigkeiten und sozialen Fertigkeiten auch schnell weiterentwickeln (Bernstein, D. 1986; Fry, 1994).

Im Erwachsenenalter erlangt der Mensch dann einen reifen Sinn für Humor, der sich noch ständig weiterformen und verändern kann (Gamble, zitiert nach McGhee, 1983).

1.6 Wirkung von Humor auf die Gesundheit

Dass Humor eine gesundheitsfördernde Wirkung besitzt ist schon seit der Antike bekannt, jene Zeit, aus der die Bedeutung des Wortes Humor stammt.

Die ursprüngliche lateinische Bedeutung von Humor lautet "Feuchtigkeit, Flüssigkeit" und

geht auf den römischen Arzt Galen und Hippokrates mit seiner Temperamentenlehre zurück.

In diesem Zusammenhang verstand man unter Humor jenen positiven Gemütszustand, der durch ausgeglichene Verteilung der vier Körpersäfte Blut, schwarze und gelbe Galle, Schleim zu Stande kommt (Ruch, 1998).

Unterschiedliche Studien besagen, dass Humor sowohl in positivem Zusammenhang mit psychischer als auch mit physischer Gesundheit stehen kann, da er als personale Ressource gilt, welche der physischen und psychischen Gesundheit förderlich ist, da er Krankheiten verhindern bzw. deren Bewältigung erleichtern kann (Eggli, 1997).

Von Interesse ist nun, wie genau Humor auf Gesundheit wirkt.

Laut Martin (2002, vgl. auch Martin, 2001), der alle Artikel, die von 1960 bis 2001 zu Humor oder Lachen und verschiedenen Aspekte der Gesundheit erschienen sind, zusammengefasst hat, existieren vier verschiedene Wirkmechanismen.

1.6.1 Effekt durch soziale Unterstützung

Ein Faktor zur Erklärung des Einflusses von Humor auf die Gesundheit ist die soziale Unterstützung.

Idee dahinter ist, dass eine Person mit einem besser ausgeprägten Sinn für Humor sozial kompetenter auftritt, attraktiver erscheint und somit auch über eine höherer Zahl an befriedigenden sozialen Beziehungen verfügt, über die sie wiederum mehr soziale Unterstützung erfahren kann, was eine Stress dämpfende und Gesundheit fördernde Wirkung aufweist (Robinson, 2002).

Bei diesem Konzept steht der interpersonale Aspekt des Humors und die Fähigkeit diesen adäquat in sozialen Situationen einzusetzen im Vordergrund.

Auch in diesem Zusammenhang sind die unterschiedlichen Humorstile (vgl. Kapitel 1.4.) in Betracht zu ziehen, die je nachdem adaptiv bzw. maladaptiv für zwischenmenschliche Beziehungen sein können.

Die soziale Wichtigkeit von Humor zeigt sich in der zwischenmenschlichen Interaktion und Kommunikation und steht gleichzeitig für eine Facette der sozialen Kompetenz (Robinson, 2002).

Somit kann mit Hilfe von Humor ein größeres soziales Netzwerk gebildet werden, welches einem dann jene soziale Unterstützung geben kann, die der psychischen und physischen Gesundheit förderlich ist (Martin, 2003).

Von (Höfner & Schachter, 1995) wird Humor gerne als „soziales Schmiermittel“ bezeichnet, da es ideal ist um das Eis zwischen dem Gegenüber zu brechen.

Auch im schulischen Bereich ist die soziale Wirkung von Humor nicht zu verachten, da Humor fähig ist, eine ausgeglichene Beziehungsebene zu schaffen (Rißland, 2002).

1.6.2 Effekt durch positive Emotionen

Eine weitere Möglichkeit wie Humor auf Gesundheit wirken kann, ist der Weg über die positiven Emotionen.

In diesem Modell wird dem Humor eine weniger einzigartige Rolle zugeschrieben, da deren Effekt mit jenen von Liebe, Freude, Optimismus, Hoffnung, Zufriedenheit etc. gleichgesetzt wird (Martin, 2001).

Lachen wird in diesem Ansatz ganz ausgeblendet, da die positiven Emotionen nur den Humor und nicht dringender weise das Lachen benötigen, um hervorgerufen zu werden.

In dieser Vorstellung wäre das Konstrukt der Heiterkeit wiederzufinden.

1.6.3 Effekt durch Lachen

Positive Effekte auf die Gesundheit entstehen weiters auch noch direkt durch Lachen, welches kardiovaskuläre, endokrinologische, immunologische, muskuläre und neuronale Veränderungen mit sich bringt.

Dies macht sich in einer erhöhten Blutzirkulation, Muskelentspannung, Unterstützung der Verdauung, Verbesserung des Immunsystems und schnellere Genesung nach Operationen sichtbar (Lefcourt & Thomas, 1998).

Der positive Einfluss auf das Immunsystem wird z.B. auf Veränderungen des Katecholamin- und Kortisolhaushalts zurückgeführt.

Allerdings ist in diesem Zusammenhang offensichtlich, dass die entscheidende Komponente das Lachen und nicht der Humor an sich ist.

Es werden durch alleinige Heiterkeit ohne Lachen keine gesundheitsförderlichen Effekte erwartet.

Im Gegensatz dazu spricht man jedoch dem Lachen ohne vorhandenen Humor sehr wohl eine positive Wirkung auf die körperliche Gesundheit zu. Diese Vorstellung wird von Anhängern des so genannten Lach - Yogas vertreten (Martin, 2001).

1.6.4 Effekt durch Stressmoderation

Der Effekt, auf den in dieser Studie besonders eingegangen wird, ist jener der Stressmoderation.

Humor wirkt u. a. deshalb förderlich auf die psychische Gesundheit, weil er es nicht zulässt, dass Stress und Belastungen unsere Gesamtstimmung negativ beeinflussen (Vgl. Thorson et al., 1997).

Der stressmoderierende Effekt des Humors als möglicher Wirkmechanismus für den Einfluss auf die Gesundheit wurde ausführlich von Lefcourt und Thomas (1998) unter Einbeziehung von diversen Studienergebnissen aufbereitet.

Während die Wichtigkeit der Anwendung von Humor in Stresssituationen betont wird, wird Humor unter stressfreien Bedingungen als weniger bedeutend für die Gesundheit angesehen (Martin, 2001).

Im folgenden Kapitel wird noch genauer auf Humor als Bewältigungsstrategie eingegangen.

1.7 Coping Humor

Im Rahmen der psychischen Gesundheit bejahen Martin und Lefcourt (1983) die Funktion des Humors als positive Bewältigungsstrategie bei Stress und Belastungen.

Martin, et al. (1993) gehen von kognitiven Bewertungen aus, die durch Humor beeinflusst werden und eine Stress dämpfende Wirkung haben (vgl. auch Martin et al., 1993; Abel, 2002). Es geht bei diesem Konzept also um Attributionen hinsichtlich stressreicher Ereignisse in Verbindung mit einer generellen humorvollen Lebensanschauung, was zu einer effektiveren Bewältigungsstrategie führen soll.

Lefcourt et al. (1997, zitiert nach Abel 2002) schlagen zwei Wirkungsweisen von Humor als Bewältigungsstrategie vor.

Eine konzentriert sich darauf, die negativen emotionalen Reaktionen in einer belastenden Situation zu reduzieren. Die andere bezieht sich auf das Problem an sich und versucht die bedrohende Situation zu ändern.

Lefcourt und Thomas (1998) sehen Humor in erster Linie jedoch als eine emotionsorientierte Bewältigungsstrategie im Sinne einer defensiven Haltung (z.B. Belächeln einer Situation um ihr Ernsthaftigkeit und Wichtigkeit zu nehmen).

Bezüglich der temperamentellen Basis von Humor im Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien ist, wie auch in Kapitel 1.3. schon erwähnt, zu sagen, dass Ernst neben Heiterkeit durchaus positiv für die Bewältigung von Belastungen ist, während schlechter Laune eine negative Rolle zugeschrieben wird (Rißland, 2002).

Es sind in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Humorstile von Bedeutung, da sich einige besser als andere als Bewältigungsstrategie eignen.

Der selbstaufwertende Stil gilt als jener, der Bewältigung erleichtert (siehe auch Kapitel 1.4).

1.8 Humormuster im Lehrberuf

Rißlands (2002, S. 148 ff) Ermittlung von Humormustern sollte der Beginn der Entwicklung eines Diagnoseverfahrens werden, das für Potentialanalysen zur Personalauswahl verwendet werden könnte. Es wurden systematische Zusammenhänge zwischen den Humorvariablen identifiziert, welche inhaltlich sowohl zur Unterrichtskompetenz als auch zur Bewältigungskompetenz deutscher Lehrer in Bezug stehen.

Der Typ „die heitere Nervensäge“ zeichnet sich durch hohe Werte in Heiterkeit, sozialem Humor, selbstaufwertendem Humor und feindlichem Humor und niedrigen Werten in Ernst, schlechter Laune und selbstabwertendem Humor aus.

„Der humorvolle Idealtyp“ weist als einzigen Unterschied zu Erstgenanntem einen niedrigen feindlichen Humor und einen leicht überdurchschnittlichen Ernst auf.

Der Typ des „humorlosen Bürokraten“ zeigt in allen Humorvariablen bis auf Ernst und schlechte Laune unterdurchschnittliche Werte auf.

Der „Zyniker“ ist durch hohe Werte in schlechter Laune, sozialem, feindlichem, und selbstabwertendem Humor gekennzeichnet, während Heiterkeit und Ernst sehr niedrig ausfallen.

Der fünfte und letzte Typ, der von Rißland (2002) „der ernste Trauerkloß“ benannt wurde, hat sehr niedrige Werte in Heiterkeit, sozialem und selbstaufwertendem Humor und außerordentlich hohe Werte in Ernst und schlechter Laune. Im durchschnittlichen Bereich liegen die beiden maladaptiven Humorstile.

Es sind vor allem der „Idealtyp“ und der „Trauerkloß“, die sich im Bewältigungsverhalten unterscheiden. Während der ideale Lehrer eine gute Widerstandskraft gegenüber Belastungen und günstige berufsbegleitende Emotionen aufweist, legt der Trauerkloß ein genau gegenteiliges Bewältigungserleben und -verhalten an den Tag.

2 Der Lehrberuf

2.1 Aufgaben und Anforderungen im Lehrberuf

Folgende Tabelle zeigt die Aufgaben eines Lehrers, die von den verschiedenen Parteien erwartet werden. Die ursprüngliche Darstellung, die hier in gekürzter Ausführung abgebildet ist, stammt von Barth (1992), wurde etwas modifiziert von Jung - Strauß (2000) und findet sich nun ganz aktuell in Rothland und Terhart (2007) wieder.

Kursiv geschriebene Begriffe wurden von mir aufgrund weiterer Informationen von Barth (1992) ergänzt.

Partei	Aufgaben
Schüler	Unterrichten, beraten, helfen, Erziehen, Zusammenarbeiten
Eltern	Unterrichten, Zusammenarbeiten, Beraten, erziehen, Aufbewahren, beaufsichtigen, <i>Fördern</i>
Kollegen	Kooperieren, Helfen, unterstützen, Beraten, <i>Anteil nehmen, entlasten, solidarisieren</i>
Vorgesetzte	Verwalten, Organisieren, Beaufsichtigen, Innovieren, Funktionsaufgaben, übernehmen, <i>Öffentlichkeitsarbeit, individuelle Weiterbildung</i>
Öffentlichkeit	Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Erziehen, Aufbewahren

Tab. 1: Aufgaben eines Lehrers

2.2 Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf

Der Thematik der Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf ist nach wie vor das Hauptinteresse der empirischen Lehrerforschung zuzuschreiben (Rothland, 2007).

Die Begriffe Stress, Belastung und Beanspruchung sind aus dem alltäglichen Sprachgebrauch im Lehrberuf nicht mehr wegzudenken, wobei diese Begriffe oft ungenau und falsch verwendet werden (van Dick & Stegmann, 2007).

Aus wissenschaftlicher Sicht werden die unterschiedliche Umwelthanforderungen als *Belastungen* bzw. *Stressoren* verstanden.

Unter *Beanspruchung* im wissenschaftlichen Sinn versteht man den Zustand, wenn die Stressoren die eigenen Ressourcen übersteigen.

Diese individuelle Beanspruchung kann dann beispielsweise zu Burnout führen.

Ganz allgemein betrachtet werden jedoch unter Beanspruchung die physischen und psychischen Veränderungen verstanden, die bei Belastungen auftreten. Belastungen stehen für jene Faktoren, die durch ihren Einfluss genau diese Veränderungen bewirken können (Tiesler, u.a. zitiert nach Gehrmann, 2007).

2.2.1 Modell zur Entstehung von Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf

An dieser Stelle soll modellhaft dargestellt werden, wie sich aus beruflichen Anforderungen Belastungen und daraus wiederum negative Belastungsfolgen entwickeln können.

Rahmenmodell ist das Modell zur Entstehung von Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf von Rudow (1994), der sich an dem Modell von Lazarus (1966) orientierte.

Es wurde von Reißland (2002) aus Verständnisgründen etwas modifiziert.

Rudow sieht Belastungen und Beanspruchungen als Prozess und nicht als Zustand an.

Sobald Anforderungen ein gewisses Ausmaß erreichen, entwickeln sich Belastungen, wobei er objektive und subjektive unterscheidet.

Zu den objektiven Belastungen gehören laut Rudow (1994) all jene Charakteristika der Arbeit, die unabhängig von der Person selbst sind, wie z.B. die Arbeitsaufgaben und -bedingungen, welche vorerst wertfrei sind.

Die subjektiven Belastungen entwickeln sich erst durch die eigene Wahrnehmung, Bewertung und kognitive Verarbeitung der objektiven Belastungsfaktoren.

Reißland (2002) äußerte Kritik an Rudows Modell und modifizierte es, da ihres Erachtens der Begriff „objektive Belastungen“ für die Arbeitsaufgaben und -bedingungen Verwirrung hervorruft. Eine Belastung, die erst durch eine individuelle Bewertung entsteht, kann nie objektiv sein.

Sie ersetzt deshalb den Begriff objektive Belastung durch Anforderungen.

Ich schließe mich Reißlands Einwand absolut an und gebe ihre leicht modifizierte Version des Modells wieder.

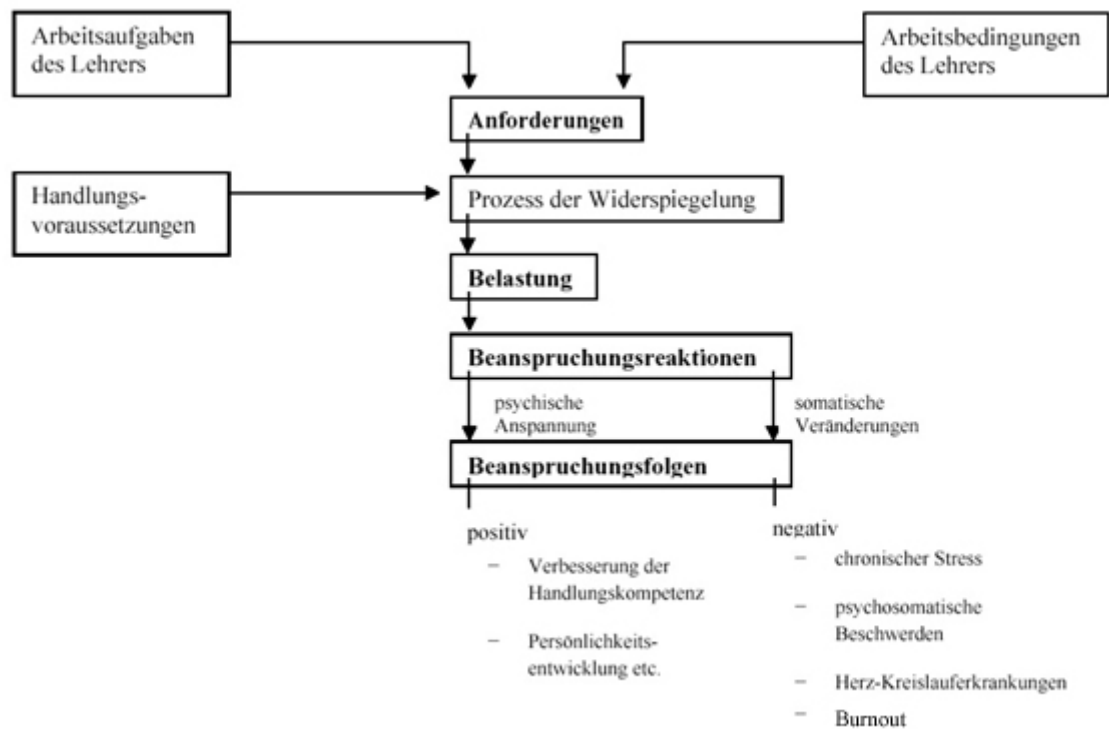


Abb. 2: Modell zur Entstehung von Belastung und Beanspruchung in der Lehrertätigkeit
(Rißland 2002, 65 in Anlehnung an Rudow 1994, 43ff)

Die Arbeitsaufgaben- und bedingungen stellen die Anforderungen dar, die durch den Prozess der Widerspiegelung, der aus der individuellen Wahrnehmung, Bewertung und kognitiven Verarbeitung besteht, als Belastungen wahrgenommen werden können.

Auf diesen Prozess wirken Handlungsvoraussetzungen, zu denen Rudow (1994) Motive, Einstellungen, Soziale Handlungskompetenzen, pädagogische Qualifikationen, Berufserfahrung, psychovegetative Stabilität, emotionale Stabilität und körperliche Leistungsfähigkeit zählt. Die beiden Letztgenannten werden bei van Dick & Stegmann (2007) etwas offener als emotionales und körperliches Befinden bezeichnet.

Die Belastungen können dann zu sowohl psychischen als auch physischen kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen, wie z.B. die psychische Anspannung oder die Veränderungen im Herz-Kreislaufsystem führen.

Bei anhaltender Dauer der Belastungen kommt es über kurz oder lang zu Beanspruchungsfolgen, die sowohl positiv als auch negativ sein können.

Als positive Folge werden von Rudow (1994) u.a. die Verbesserung der Handlungskompetenz und eine günstige Entwicklung der Persönlichkeit genannt.

Chronischer Stress, psychosomatische Beschwerden, Herz- Kreislauferkrankungen und Burnout sind u.a. die negativen Folgen der Beanspruchung, die meist chronisch und nur bedingt reversibel sind. Burnout nach Maslach und Jackson (1986) ist jene Konsequenz, auf die in dieser Untersuchung der Fokus gesetzt wird.

2.2.2 Belastungsfaktoren im Lehrberuf

In den letzten Jahren hat die Lehrerforschung immer wieder bestätigt, dass Belastung im Lehrberuf stark in Zusammenhang mit psychischem Leiden steht, welches abgesehen von den Anforderungen im Beruf auf Grund unterschiedlicher Faktoren wie Persönlichkeitszügen und Bewältigungsstrategien entsteht.

Dieses psychische Leiden kann zu emotionalen Reaktionen auf Belastungen und im Weiteren zu Burnout führen (Montgomery und Rupp, 2005).

Grundsätzlich lässt sich im Lehrberuf nicht *der* psychische Belastungsfaktor festmachen. Vielmehr wird diese Profession als Mehrfachbelastung angesehen.

Das bedeutet, dass zur gleichen Zeit unterschiedliche Belastungsgrößen wiederholt und mit einer gewissen Intensität und Dauer bestehen.

Schaarschmidt und Kieschke (2007) sind der Meinung, dass der Lehrberuf allein schon auf Grund seiner *psychosozialen Ausrichtung*, also wegen einer permanenten zwischenmenschlichen- und nicht „zwischenfachlichen“ Interaktion und der damit verbundenen Wahrnehmung von Verantwortung für andere Menschen eine hohe Belastung mit sich bringt.

Rudow (1994) teilt die Belastungen in die vier unterschiedlichen Kategorien Arbeitsaufgaben & schulorganisatorische Bedingungen, schulhygienische Bedingungen, soziale Bedingungen und gesellschaftliche-kulturelle Bedingungen.

Folgende Tabelle soll die große Bandbreite der unterschiedlichen Belastungsfaktoren eines Lehrers verdeutlichen.

Schulorganisatorische Bedingungen	Schulhygienische Bedingungen	Soziale Bedingungen	Kulturelle Bedingungen
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler	Schulkultur/-
Arbeitszeit/ Pausenzeit	Mikroklima	Kollegen/Personalrat	Gesellschaftliche Erwartungen
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Medien
Lehrplan	Beleuchtung	Eltern/-beirat	Berufsstatus Berufsimage/ -anererkennung
Klassenfrequenz	Klassenraum	Schulbehörden	Gehalt
Klassenrekrutierung	Bildschirmarbeit	Betriebe	Schulreformen/ -innovationen
Stundenplan	Unterrichtsfach- spezif. Faktoren	Sozialarbeiter/ -pädagogen	Schulimage
Raumplan/-wechsel	Pausen-	Externe Fachkräfte	
Schultyp/-größe	Schulgebäude	Schulsekretärin	
Lehrfunktionen	Schulausstattung	Hausmeister	
Unterrichtsmethode	Sanitärräume		
Lehr/Lernmittel	Schulstandort(e)		
Prüfungen	Infektionsgefahr		
Weiterbildung			
Physische Belastung			
Sprechbelastung			

Tab. 2: Belastungsfaktoren eines Lehrers nach Rudow(1994, S.60)

Rudows (1994) Darstellung deckt nahezu alle Faktoren, die in der nachfolgenden Literatur erscheinen bereits ab.

In neueren Studien werden jedoch noch weitere als wichtig erscheinende Faktoren erwähnt bzw. bestimmten Faktoren wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Auf diese soll hier noch etwas genauer eingegangen werden.

Als Ergebnis einer Tätigkeitsanalyse von Ksienzyk und Schaarschmidt (2004) wurden das *Verhalten schwieriger Schüler*, die *Klassenstärke* und die *Anzahl der zu unterrichtenden Stunden* als die belastendsten Faktoren genannt, wobei natürlich nicht deren isolierte Wirkungsweise, sondern deren Zusammenspiel zu beachten ist (vgl. auch Schaarschmidt und Kieschke, 2007a).

Schmitz (2004, S. 52) nennt als entscheidendes Kennzeichen für die Belastungen im Lehrberuf die typische *Geber-Nehmer-Beziehung*.

„Lehrer stehen in der Öffentlichkeit und haben sich den ständig steigenden Ansprüchen der Rezipienten anzupassen. Sie arbeiten unter der typischen gesellschaftlichen

Erwartung, dass sie dauernd ihre emotionale, kognitive und physische Energie in die Rezipienten zu investieren haben.“

Eine entscheidende Problematik des Lehrberufs ist weiters die *nicht vollständig geregelte Arbeitszeit*. Einen Teil der Arbeitszeit verbringt ein Lehrer natürlich im Unterricht. Nach einer Studie der Unternehmensberatung Mummert und Partner 1999 (zitiert nach Dorsemagen/ Lacoix/Krause, 2007) sind es jedoch nur 40% der Gesamtarbeitszeit, die ein Lehrer im Unterricht verbringt. Die restlichen 60 % fallen auf Vor- und Nachbereitungen, Korrekturen, Konferenzen, Aufsichten, Beratung von Schülern und Eltern, administrative Tätigkeiten, Organisation von außertourlichen Projekten etc.

Ein nicht zu unterschätzender Anteil der Arbeit eines Lehrers entfällt also auf außerhalb der Schule, was die Zweiteilung des Arbeitsplatzes und die damit verbundene Schwierigkeit der räumlichen und zeitlichen Trennung von Privat- und Berufsleben mit sich bringt, was zu Problemen beim Abschalten von beruflichen Problemen führen kann (Schaarschmidt& Kieschke, 2007).

Da die häusliche Arbeit nur schwer kontrollierbar ist, müssen sich Lehrer oft als „Halbtagsjobber“ (Schaarschmidt, 2004) etikettieren lassen, womit sie sich nicht gerecht behandelt fühlen.

Das *negative Berufsimagen in der Öffentlichkeit* stellt also einen weiteren Belastungsfaktor des Lehrerseins dar (Dick et al., 2004; Wentner&Havranek, 2000; Schaarschmidt, 2004).

Eine Umfrage im Rahmen des IFES (Institut für empirische Sozialforschung) im Jahre 2002 hat ergeben, dass 56 % der Österreicher den Beruf des Lehrers einen hohen Imagewert zugestehen, während 8 % das Image als definitiv schlecht bezeichnen. Allerdings muss man anmerken, dass es lediglich die untere Bildungsschicht ist, die den Lehrern ein hohes Prestige zuschreibt (Amman et al., 2003).

Interessant ist, dass das Image laut der Studie LehrerIn 2000 von den Lehrern selbst als schlechter empfunden wird, da 67% mit ihrem Image in der Öffentlichkeit nicht zufrieden sind.

Gleich ausgerichtet, jedoch noch verschärfte Ergebnisse bringt eine Studie der Universität Marburg (van Dick et al., 2004). Demnach sind es über 80% der befragten Lehrer, die sich unter dem fehlenden Ansehen des Lehrers in der Öffentlichkeit belastet fühlen.

Das Lehrerdasein ist zwar ein Beruf, in dem man sicherlich eine große Freiheit bezüglich der Arbeitseinteilung hat, aber Rothland&Terhart (2007) sprechen auch die Schwierigkeit dieser *prinzipiellen Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung* an.

Weil es nicht definitiv geregelt ist, wann ein Lehrer seine Aufgaben wirklich erledigt hat, tritt leicht der Gedanke auf, man müsse noch mehr tun. Auch das kann zur Belastung werden (Giesecke, 2001).

Rothland & Terhart (2007) fassen weitere drei Aspekte, die die Lehreraarbeit kennzeichnen und gleichzeitig eine Belastung darstellen zusammen. Darunter fallen die *erzwungene Zusammenarbeit* und das *asymmetrische Verhältnis* zwischen Schüler und Lehrer, die *geringe Kontrolle* über die Arbeit und die erzielten Effekte und des Weiteren die *fehlenden Rückmeldungen* über die langfristigen Folgen Lehrens.“

Ein Dank von Seiten der Schüler oder Eltern für das Engagement fehlt meist vollkommen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Ein weiterer Faktor des Lehrberufs ist das *fehlende Berufsgeheimnis*, was dazu führt, dass jeder glaubt, das Recht zu haben, über die Qualität eines Lehrers und dessen Unterricht zu urteilen. Dies kommt natürlich daher, dass jeder Schule zumindest aus Schülerseite am eigenem Leib schon erlebt hat. Hinzu kommt, dass Unterrichten und Erziehen als Fähigkeiten des Menschen betrachtet werden, die von Natur aus vorhanden sind.

Auch die *hohe Erwartungshaltung* von den verschiedenen Seiten ist in diesem Zusammenhang zu beachten (Wentner & Havranek, 2000).

Weiters sprechen Schaarschmidt und Kieschke (2007) das *unausgeglichene Verhältnis* zwischen *permanent geforderter hoher Anstrengung* und *fehlender Möglichkeit zur angemessenen Entspannung* an. In den nur kurzen Pausen während eines Schultages, der von durchgehender Aufmerksamkeitsleistung geprägt ist, wirkt Lärmpegel als Belastungsquelle.

Schmitz (2004) nennt u. a. folgende Aufgaben als Faktoren, die in den letzten Jahrzehnten die Lehrerbelastungen immer mehr erhöhen ließen: *Migrantensituation* in den Klassen (vgl. auch Hagemann, 2003), *unterschiedliche sprachliche Kompetenzen* aufgrund unterschiedlicher sozialer Niveaus der Schüler innerhalb einer Klasse, *steigende Ausländerfeindlichkeit und Aggressivität*.

Aus diesen und weiteren Situationen resultieren sehr oft Probleme, auf deren Bewältigung der Lehrer während seiner Ausbildung nicht genügend vorbereitet wurde (Hagemann, 2003).

Hagemann (2003) sieht weiters im *Rollenwechsel* vom Schüler zum Lehrer eine Schwierigkeit, die nicht außer Acht zu lassen ist.

Es sind seiner Ansicht nach sowohl die zu hohen Erwartungen, als auch die nicht erfüllten Erwartungen der Junglehrer an den Beruf, die Lehrer zum Erkranken und eventuell auch Scheitern im Beruf führen.

Dieses Kapitel zeigt sehr deutlich auf, mit welchem Ausmaß an Belastungen ein Lehrer konfrontiert sein kann.

3 Burnout und Bewältigungsverhalten

In diesem Abschnitt wird zu Beginn auf Burnout, als eine der negativen Beanspruchungsfolgen eingegangen.

Danach werden Bewältigungsstrategien dargestellt, mit denen Belastungen bewältigt werden können bzw. wie man sich im Speziellen vor Burnout schützen kann.

Eine davon ist Humor, welche im Zusammenhang mit Burnout noch im abrundenden Anschluss an den theoretischen Teil der Arbeit diskutiert wird.

3.1 Definition von Burnout

Die Weltgesundheitsorganisation WHO nahm das „Burnout-Syndrom“ bzw. „Erschöpfungssyndrom“ im Abschnitt der „Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme von Gesundheitsdiensten führen“ in die Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) auf.

Da Burnout weder im ICD 10 noch im DSM-IV als Diagnose genannt ist, gilt es bis heute nicht als Krankheit im Sinne einer medizinischen Definition (Schmitz, 2004).

Es existieren verschiedene Definitionen von Burnout. Das in dieser Arbeit verwendete Instrument, um Burnout zu erfassen, definiert es „as a psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with other people in some capacity“ (Maslach, 1993).

Emotionale Erschöpfung wird als die Kernkomponente des Syndroms verstanden und bezeichnet das Gefühl, dass die emotionalen Ressourcen ausgelaugt sind.

„Wenn sich Menschen erschöpft fühlen, fühlen sie sich überbeansprucht, sowohl emotional wie physisch. Sie fühlen sich ausgelaugt, verbraucht und unfähig, sich zu erholen und zu Kräften zu kommen. (...) Erschöpfung ist die erste Reaktion auf den Stress, der durch die Anforderungen der Arbeit oder eine Veränderung bedingt ist“ (Maslach & Leiter, 2001, 18).

Diese Dimension ist also die Basisreaktion auf Stress, ist aber allein nicht ausreichend, um Burnout zu definieren.

Das multidimensionale Modell des Burnoutphänomens nach Maslach geht über das individuelle Stresserleben (Erschöpfung) hinaus, um auch die Verantwortung für den Job (Dehumanisierung/Zynismus) und sich selbst (Erleben von reduziertem Wirksamkeitserleben) zu umfassen.

Dehumanisierung bezeichnet die zwischenmenschliche Komponente und steht für abgestumpfte und distanzierte Reaktionen gegenüber den Rezipienten.

Zwischenmenschliche professionelle Arbeit erfordert ein Gleichgewicht zwischen emotionaler Distanz und einer emotionalen Beteiligung.

In heutiger Zeit wird diese Dimension als *Zynismus* bezeichnet und als Versuch gesehen, sich vom Job zu distanzieren. Dies führt zu einem Zurückziehen in der Arbeit und des Weiteren zu einem verminderten Engagement. Man wird nur mehr das Allernötigste tun, und nicht mehr versuchen das Beste zu geben (Maslach, 2003).

Mit *Erleben reduzierter Leistungsfähigkeit/Wirksamkeitserleben* ist das Gefühl der verminderten Kompetenz und Selbstwirksamkeit gemeint. Man ist mit sich und seinen Leistungen nicht mehr zufrieden.

In der neueren Burnoutforschung wurde eine starke Korrelation zwischen Erschöpfung und Zynismus gefunden. Die Zusammenhänge zum reduzierten Wirksamkeitserleben sind jedoch komplexer (Maslach, 2003).

Manche Studien sprechen von der reduzierten Leistungsfähigkeit als Konsequenz der beiden anderen Dimensionen, während andere Untersuchungen von einer parallelen Entwicklung sprechen. Um dies eindeutig beantworten zu können, wären bis jetzt noch nicht ausreichend vorhandene Längsschnittstudien nötig.

Eindeutig ist jedoch die Entstehung der ersten beiden Dimensionen durch Arbeitsüberlastung und soziale Konflikte, während letztere eher durch das Fehlen von Ressourcen, die zur Bewältigung der Arbeit notwendig sind (z.B. ausreichend Zeit, konstruktive Kritik), zu Stande kommt (Maslach, 2003).

3.1.1 Burnout im Lehrberuf

Studien zum Burnout im Lehrberuf gibt es unzählige. In früheren Jahren findet man diese allerdings noch unter den Stichworten „Lehrerangst“ und „Lehrerstress“. Erst in den 70er Jahren setzte sich der Begriff „Lehrerburnout“ durch (Barth, 1992).

Schaarschmidt und Kieschke (2007b) teilen die Burnout begünstigenden Faktoren in zwei Bereiche, jenem der zwischenmenschlichen Beziehung und jenem der Institution Schule.

Die Mutmaßungen, dass die Berufsgruppe der Lehrer stärker als andere gefährdet ist, an psychischen Krankheiten zu erkranken wurde leider des Öfteren bestätigt.

Lehrer weisen häufiger Symptome von Burnout auf bzw. werden hinsichtlich des arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster zu den Risikotypen gezählt. (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a).

Weiters werden Lehrer häufiger wegen psychischer oder psychosomatischer Erkrankungen in Frühpension geschickt bzw. befinden sich in diesbezüglich einschlägigen Kliniken (Hillert, 2007).

Mit 15-28 % wird die Verbreitung von Burnout im Lehrberuf in Österreich, Deutschland und der Schweiz, gemessen mit dem MBI bzw. BM beziffert (Jehle & Schmitz, 2007).

Allerdings handelt es sich dabei wie auch bei Barth (1992) und Kramis-Aebischer (1995) um nicht repräsentative Stichproben.

In den Studien von Schaarschmidt & Fischer neigen ca. 29% zum Risikotyp B, dessen Symptome im Großen und Ganzen jenen eines schon fortgeschrittenen Burnoutstadiums gleichzusetzen sind.

Generell sind Frauen von gesundheitlichen Problemen, wie sie der AVEM erfasst stärker betroffen als Männer.

Wenn man das Berufsalter betrachtet, erkennt man eine progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Jahre hinweg (Schaarschmidt und Kieschke 2007b).

In „LehrerIn 2000“, einer Studie zu Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich wurde 2000 im Auftrag vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur¹ Burnout durch zustimmende bzw. verneinende Antworten auf standardisierte Fragen bezüglich des Arbeitslebens erfasst.

Demnach geben 68% der LehrerInnen an, sich nach einem Arbeitstag vollkommen bzw. überwiegend erledigt zu fühlen. 21% sprechen von mangelnder Tatkraft. Während 10% Angst haben im Beruf emotional zu verhärten, geben nur ca. 1% das Gefühl an, die Schüler als unpersönliche Objekte zu behandeln. Laut dieser Studie ist Burnout ein Problem, das alle Altersstufen gleichermaßen betrifft.

Der Metaanalyse von Montgomery und Rupp (2005) zufolge nehmen die Emotionen die entscheidende Rolle ein, die komplexen Zusammenhänge zwischen Belastung, Burnout und Persönlichkeitseigenschaften im Lehrberuf am besten aufzuklären.

Hillert (2004) weist darauf hin, dass Burnout von ähnlichen Begriffen wie Stress, Depression und innerer Kündigung unterschieden werden muss.

Generell können alle Anforderungen und Beanspruchungen im schulischen Bereich sowohl zu Burnout, als auch zu innerer Kündigung, Depression, psychosomatischen Erkrankungen oder Ähnlichem führen. Jeder dieser Zustände steht für ein bestimmtes Reaktionsmuster auf die vorhandene berufliche Situation.

¹ Am 1. März 2007 wurde das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur aufgelöst und deren Aufgaben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bzw. vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung übernommen.

3.2 Bewältigungsverhalten

Unter dem Begriff Bewältigung werden im Wesentlichen folgende drei Aspekte verstanden: der erfolgreiche Umgang mit Belastungen, die Reaktion auf Anforderungen, und der Versuch, das Person-Umwelt-Passungsgefüge wiederherzustellen (Wendt, 1995).

Bewältigungsreaktionen können nach deren Funktion klassifiziert werden, d.h. welches Ziel die Person mit dieser Verhaltensweise erreichen will.

Lazarus und Folkman (1984) differenzieren zwischen problemzentriertem und emotionszentriertem Bewältigungsverhalten, was jedoch keine eindeutige Zuordnung ermöglicht.

Humor wird nach Laux und Weber (1990, zitiert nach Wendt, 1995) zu den positiv konnotierten intrapsychischen Bewältigungsverhaltensweisen gezählt.

Die von Lehrern am Häufigsten angegebenen Bewältigungsstrategien im Berufsalltag laut Schmid (2003) sind das aktive Angehen an Probleme, die Gespräche mit Kollegen, das Hinnehmen, Gelassenheit und die Geduld.

3.2.1 Bewältigungsstile nach Schaarschmidt und Fischer (1996)

Schaarschmidt und Fischer (1996) beschreiben vier Bewältigungsstile im beruflichen Kontext, auf denen auch deren konstruierter Fragebogen AVEM, der auch in dieser Untersuchung verwendet wird basiert.

Muster G steht für ein Gesundheitsideal und kennzeichnet sich durch deutliches, jedoch nicht exzessives Arbeitsengagement, durchschnittliche Distanzierungsfähigkeit, hohe Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz gegenüber Belastungen und sehr hohe positive Emotionen wie Lebenszufriedenheit etc.

Muster S kennzeichnet sich durch ein Schonverhalten gegenüber der Arbeit und weist u.a. sehr geringes Engagement, hohe Distanzierungsfähigkeit, niedrige Werte im Erfolgserleben und hohe innere Ruhe aus.

Risikomuster A zeichnet sich durch überhöhtes Engagement, niedrige Distanzierungs- und Widerstandsfähigkeit aus.

Charakteristika des *Risikomusters B* ist eine hohe Resignation, niedrige Motivation, niedrige Distanzierungs- und Widerstandsfähigkeit und negative Emotionen, was auf Burnout als Erscheinungsbild weist.

Häufigster Bewältigungsstil ist bei Lehrern das Schonungsprofil S, gefolgt von Risikomuster B, Profil G und Profil A (Schmid, 2004).

Frauen sind belasteter als Männer (vgl. Schmid, 2004; Schaarschmidt, 2004; Hillert & Schmitz, 2004).

Der deutlichste Unterschied zwischen den beiden Risikomustern ist das im Typ A übersteigerte und im Typ B verminderte berufliche Engagement.

Bezüglich des Alters sind keine signifikanten Unterschiede, jedoch Tendenzen zu erkennen. Profil B nimmt mit Alter zu, Profil G hingegen nimmt ab.

Unter 40 Jahren herrscht eine höhere Verausgabungsbereitschaft, ab 40 Jahren eher eine Schonungsgang, der zu Profil S führt.

Berufserfahrung und Vollzeit bzw. Teilzeit haben keinen Einfluss auf das Bewältigungsverhalten (Schmid, 2004).

Meist ist die Arbeitszufriedenheit trotz Belastung hoch (Gehrmann, 2007).

Untersuchungen, die sich den Unterschieden in den Voraussetzungen psychisch kranker und psychisch gesunder Lehrer annehmen, kommen ziemlich einschlägig zu dem Ergebnis, dass eine *soziale Unterstützung, geringe Resignationstoleranz und eine hohe Distanzierungsfähigkeit* die ausschlaggebenden Schutzfaktoren darstellen (Hillert, 2007).

3.3 Burnout und Humor

Eine essentielle theoretische Frage dieser Arbeit ist, inwiefern Humor auf Burnout sowohl präventiv als auch interventiv wirken kann.

Eine Übersicht bezüglich des theoretischen Zusammenhangs von Humor und Burnout liefert Goltz (2002, S. 97), indem er die Rolle des Humors in der Burnoutliteratur bei diversen Burnoutforschern auflistet.

Autor	Jahr	Zusammenhang von Burnout und Humor
Maslach/Leiter	2001	Humor als Intervention im Gemeinschaftserleben
Burisch	1994	1. als Entschädigung für entgangene Belohnung 2. Entlastung durch die Würdigung des Komischen an der Stresssituation
Freudenberger	1995	Der letzte Punkt in seinem 12 Punkte Programm zur Burnout Verhütung („Behalten Sie Ihren Sinn für Humor“)
Pines/Aronson/Kafry	1993	1. Humor als Mittel um mit emotionaler Belastung umzugehen 2. Humor als individuelle Strategie gegen Burnout
Rook	1998	1. Humor als intrapsychische Bewältigungsmöglichkeit 2. Befreiung aus eingeschränkten Sichtweisen 3. Sich über Unzulänglichkeiten amüsieren können.
Ewald	1998	Distanzierung von schwierigen Situationen durch humorvolle Sichtweise

Tab. 3: Interventionsmöglichkeiten von Humor in der Burnoutliteratur

Eine aktuelle Studie von Tümkaya (2007) befasst sich u.a. mit der Beziehung zwischen Humorstilen, Coping Humor und Burnout bei türkischen Universitätsdozenten.

Die Ergebnisse bestätigten, dass einerseits jüngere Dozenten vermehrt an Burnout leiden und weiters, dass weibliche Dozentinnen mehr emotionale Erschöpfung aufweisen als deren männliche Kollegen.

Ein signifikant negativer Zusammenhang wird zwischen emotionaler Erschöpfung, Dehumanisierung, persönlicher Leistungsfähigkeit, coping Humor, sozialem und selbstaufwertenden Humor gefunden, während alle drei Burnoutdimensionen mit aggressivem und selbstabwertendem Humor einen zwar geringen aber positiven Zusammenhang darlegen. Auch Talbot und Lumden (2000) fanden in ihrer Studie zu Humor und Burnout ähnliche Ergebnisse.

Bezüglich Burnout und gewissen Humormustern bringt auch Rißlands Studie (2002) einen ersten Aufschluss. Es ist „der ernste Trauerkloß“ mit seinen extrem niedrigen Werten in Heiterkeit, sozialem und selbstaufwertendem Humor, seinen außerordentlich hohen Werten in Ernst und schlechter Laune und seinen durchschnittlichen Werte in den beiden maladaptiven Humorstilen, der sehr stark gefährdet ist an Burnout zu erkranken.

3.4 Zusammenfassung

Der Lehrberuf gehört als psychosozialer Beruf mit seinen vielen unterschiedlichen Belastungsfaktoren zur Berufssparte mit der größten Burnoutrate.

Nicht nur bei der Bewältigung von Belastungen sondern schon bei deren Entstehung kann Humor eine wichtige Rolle spielen.

Heiterkeit, als Teil der temperamentellen Basis von Humor, sowie positive Humorstile stehen mit effektivem Bewältigungsverhalten in positiver und mit Burnout in negativer Beziehung.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung und Einbeziehung von den bis jetzt eher dürftig existierenden Untersuchungsergebnissen zu Humor und dessen Bedeutung für die Belastungsbewältigung im Lehrberuf, soll im Weiteren nun empirisch untersucht werden, inwiefern Humorstile und die temperamentelle Basis für Humor mit Erleben und Verhalten gegenüber Belastungen bzw. Burnout als deren mögliche Folge bei österreichischen Lehrern zusammenhängen. Außerdem wird untersucht, ob und inwieweit Burnout durch die Humorvariablen Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune erklärt werden kann.

EMPIRISCHER TEIL

4 Untersuchung

4.1 Ziele und Fragestellungen

Die empirische Untersuchung beschäftigt sich mit der Bedeutung von Humor für arbeitsbezogenes Erleben, Verhalten und Burnout.

In diesem Zuge stellt sich die Frage, inwiefern unterschiedlicher Humor bei Lehrern in Österreich im Zusammenhang mit arbeitsbezogenem Erleben, Verhalten und Burnout steht.

Die Untersuchungsergebnisse zu Humor und dessen Bedeutung für die Belastungsbewältigung im Lehrberuf fallen bis jetzt zwar noch etwas dürftig aus, eine diesbezüglich relevante Studie im deutschsprachigen Raum stellt jedoch jene von Reißland (2002) dar. Sie konnte feststellen, dass deutsche Lehrer hinsichtlich der temperamentellen Basis und der Humorstile unterschiedliche Humormuster an den Tag legen (siehe Kapitel 1.8).

Ob ein ähnliches Ergebnis auch in Österreich wiederzufinden ist, steht im Mittelpunkt dieser Untersuchung.

Im Unterschied zu Reißlands Studie werden hier jedoch zur Differenzierung der Humormuster in erster Linie nur die verschiedenen Humorstile herangezogen. Martin et al. (2003) teilen den Humor in vier Stile ein, wobei zwei als adaptiv und zwei als maladaptiv gelten (siehe Kapitel 1.4).

Die Entscheidung sich bei der Identifizierung der Humormuster ausschließlich auf die Humorstile zu konzentrieren, wurde auf Grund theoretischer Vorüberlegungen hinsichtlich des Konstrukts der temperamentellen Basis gefällt, da Reißland (2002) in ihrer Studie dem Modell der temperamentellen Basis von Humor von Ruch (1996) nicht gänzlich zustimmen konnte (siehe Kapitel 1.3).

Ausgehend von diesem Stand der Wissenschaft ergibt sich folgende primäre Forschungsfrage:

- **Gibt es bei österreichischen Lehrern unterschiedliche Humorstiltypen und wie sind diese verteilt?**

Die von Reißland (2002) gefundenen Humormuster unterscheiden sich auch im Bewältigungsverhalten.

Ob dies auch für die in dieser Untersuchung gefundenen Humorstilmuster gilt, soll mit folgender Forschungsfrage beantwortet werden:

- **Gibt es bei österreichischen Lehrern Unterschiede der Humorstiltypen in arbeitsbezogenem Erleben & Verhalten und Burnout?**

Da in dieser Untersuchung die Humormuster ausschließlich über die Humorstile identifiziert werden, interessiert des Weiteren, ob sich die gefundenen Muster in jenen Humorvariablen unterscheiden, die nach Ruch (1996) als die Basistemperamenteigenschaften für Humor bzw. Humorlosigkeit gelten:

- **Gibt es Unterschiede der Humorstiltypen in den Dimensionen Heiterkeit, Ernst und schlechter Laune?**

In diesem Zusammenhang interessieren auch diverse Beziehungen zwischen den Humorvariablen. Wenn Ruchs Modell (1996) stimmt, dass Heiterkeit die Basis von Humor und schlechte Laune und Ernst die Basis von Humorlosigkeit ist, dann müsste Heiterkeit mit allen vier Humorstilen, also sowohl mit dem adaptiven als auch mit den maladaptiven in positivem Zusammenhang stehen.

Da Reißland (2002) Ruchs Modell in ihrer Studie nicht bestätigen konnte, ist es nun von Forschungsinteresse zu untersuchen, wie die Zusammenhänge zwischen den Humorstilen und der angenommenen temperamentellen Basis in dieser Stichprobe ausfallen, um entweder Ruchs oder Reißlands Ergebnisse bestätigen zu können.

Dafür wird folgende Forschungsfrage gestellt:

- **Gibt es zwischen den Humorvariablen (Humorstile, Heiterkeit, Ernst, schlechte Laune) untereinander Zusammenhänge?**

Unter anderem die Studien von Tümkaya (2007) und Talbot & Lumden (2000) beschäftigten sich mit den Zusammenhängen zwischen Burnout und Humor und stellten fest, dass positive Humorstile in einem negativen Zusammenhang mit Burnoutdimensionen stehen.

Ob dies auch für die österreichische Lehrerpapulation zutrifft wird durch folgende Forschungsfrage untersucht:

- **Stehen die Humorvariablen mit den Variablen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens und Burnout in Zusammenhang?**

Abschließend stellt sich noch die entscheidende Frage, ob sich in den gefunden Humorstilypen Burnout in seinen drei Dimensionen (Emotionale Erschöpfung, Reduzierte Leistungsfähigkeit, Dehumanisierung) durch Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune erklären lässt. Durch diesen Schritt soll über reine Korrelationsstudien zwischen Burnout und Humorvariablen in der Lehrerpapulation hinausgegangen werden, wozu bis zum heutigen Stand der Wissenschaft noch nicht ausreichend Forschungsergebnisse existieren.

- **Lässt sich Burnout durch Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune erklären?**

4.2 Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung mit dem Fragebogen fand Ende Juni/ Anfang Juli 2008 statt.

Die letzten zwei Schulwochen vor den großen Schulferien erschienen als Erhebungszeitpunkt sehr wichtig, da man in dieser Zeit mit den höchsten Belastungen rechnen kann.

Der Fragebogen wurde an insgesamt sieben Schulen in Salzburg Stadt und Umgebung ausgeteilt und von 134 Lehrern auf freiwilliger Basis ausgefüllt.

Die Datenanalysen wurden mit SPSS 15.0. durchgeführt

Die hypothesentestenden Verfahren wurden, wenn nicht anders angegeben unter Zugrundelegung eines Signifikanzniveaus (Irrtumswahrscheinlichkeit) von $\alpha=.05$ durchgeführt.

5 Erhebungsinstrumente

Den Anfang des Fragebogens stellt ein kurzes Einleitungsschreiben dar, bei dem die wichtigsten Informationen wie z.B. die Anonymität der Daten, Wichtigkeit der ehrlichen Beantwortung etc. zum Fragebogen gegeben werden.

Für die Untersuchung werden zu Beginn Informationen zur Person (Alter, Geschlecht, Familienstand und Kinderstand), zur Schule (Schultyp, Größe und Anzahl der Gesamtschüler bzw. der schwierigen Schüler pro Klasse), zu beruflichen Bedingungen (Anzahl der Dienstjahre, Stunden der Lehrverpflichtung, gesamte Arbeit mit Korrekturzeit, Lehrfächerverteilung, zusatzorganisatorische Aufgaben, Einschätzung der Arbeitszufriedenheit, Krankenstandstage) und zur Belastungsbewältigung erhoben.

Nach Bewältigungsstrategien wird gefragt, weil eine Person für eine effektive Bewältigung mehr als allein humorvolles Erleben und Verhalten aufweisen sollte. Das stellt lediglich einen Faktor in einem ganzen Komplex von Kompetenzen und Ressourcen zur Bewältigung von Anforderungen dar (Rißland, 2002).

Es wurden folgende Antwortkategorien aufgeführt: Aktive problemorientierte Bewältigung (z.B. Plan machen und danach handeln), Religiosität und Sinnsuche, Bagatellisierung und Wunschdenken, Ablenkung und Selbstaufbau (z.B. Erfolg und Selbstbestätigung suchen) und Depressive Verarbeitung (z.B. grübeln, selbstbemitleiden), Hedonismus, Positive Neubewertung, Suche nach sozialer Unterstützung und Distanzierung.

Die Antwortkategorien wurden in teilweiser Anlehnung an die „Ways of Coping Checklist“ von Folkman und Lazarus (1985) gebildet.

Es wird durch die Antwortkategorie „Weitere“ noch die Möglichkeit gegeben, persönliche Bewältigungsstrategien, die nicht den aufgelisteten Dimensionen zugeordnet werden können, anzugeben.

Bei dieser Frage sind Mehrfachantworten möglich.

Danach werden folgende vier Messinstrumente zur Selbsteinschätzung der Lehrer eingesetzt:

MBI (Maslach Burnout Inventory, Maslach, C., & Jackson, S.E. 1986; Übersetzung für Lehrer, Barth, A.R., 1985) und *AVEM* (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Schaarschmidt & Fischer 1997) beziehen sich auf die Belastung, während *HSQ* (Humor Styles Questionnaire, Martin et al. 2003, Übersetzung Ruch, 2004) und *STHI-T 60* (State-Trait-Heiterkeitsinventar (Ruch, Köhler & Van Thriel 1996) Humor in seinen verschiedenen Facetten erfassen soll.

5.1 Messinstrumente zur Belastung

5.1.1 Maslach Burnout Inventory - MBI-D - deutsche Fassung (Barth, 1990)

Das Maslach Burnout Inventory, ursprünglich von Maslach und Jackson (1986), welches von Barth (1985, zitiert nach Barth, 1990) für die Lehrerpapulation ins Deutsche übersetzt wurde, gilt bis heute als gebräuchlichstes Instrument, um Burnout zu erfassen.

Der Fragebogen deckt die drei Dimensionen Emotionale Erschöpfung, Reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit und Dehumanisierung mit insgesamt 22 Items ab.

Es liegt ein 7 kategorielles Antwortformat bezogen auf die Häufigkeit von Gefühlen und Erfahrungen im Beruf vor.

Auch für die deutsche Version konnten diese drei Dimensionen an Hand einer Faktorenanalyse nachgewiesen werden.

Die Skala der *emotionalen Erschöpfung* beinhaltet neun Items (Item 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), welche sich auf den Gefühlszustand beziehen, wenn die eigenen emotionalen Ressourcen aufgebraucht sind.

Fünf Items (Item 5, 10, 11, 15, 22), die sich auf das negative, abgestumpfte, distanzierte und unpersönliche Verhalten gegenüber den Rezipienten (in diesem Falle Schüler) beziehen, fallen unter die Kategorie der *Dehumanisierung* und spiegeln die zwischenmenschliche Komponente.

Weitere acht Fragen (Item 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) beschreiben das verminderte Selbstwertgefühl bezüglich der eigenen Kompetenz und Selbstwirksamkeit und gehören somit zur reduzierten *persönlichen Leistungsfähigkeit*.

Es könnte durch die Formel $BO = EE/9 + D/5 - PL/8 + 10$ auch ein Burnoutgesamtscore gebildet werden, wovon jedoch eher abgeraten wird (Barth, 1992).

Durch einen Vergleich der Testgütekriterien der deutschen Stichprobe, bestehend aus 33 Hochschullehrern, 74 Gesprächstherapeuten, 114 Verhaltenstherapeuten und 122 Grund- und Hauptschullehrer mit jenen der amerikanischen Version konnte die Brauchbarkeit des Inventars aufgezeigt werden (Barth, 1992).

Die internen Konsistenzen mittels Cronbachs Alpha ergaben bei den unterschiedlichen Stichproben für die Skala Emotionale Erschöpfung Koeffizienten zwischen .85 und .90, für Reduzierte Leistungsfähigkeit Reliabilitäten zwischen .78 und .87. und für die Skala Dehumanisierung Werte zwischen .66 und .83.

Das ergibt eine zufrieden stellende Reliabilität für das Verfahren.

Die Retestreabilität an der Hochschullehrerstichprobe betrug zwischen .78 und .91, was für eine hohe Stabilität spricht.

Inhaltliche- und Konstruktvalidität sind in hohem Maße gegeben (Barth, 1990).

Eine deutschsprachige Normstichprobe für Lehrer ist nicht vorhanden.

Die Summenscores der drei Skalen werden interpretiert, indem man sie mit der amerikanischen Normierungsstichprobe von Maslach und Jackson (1986, zitiert nach Barth, 1990), die aus 4163 Lehrern besteht vergleicht und danach als gering, mittel oder hoch einstuft.

Item 18 des MBI lautet im Original nach Barth (19) „Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schülern zusammengearbeitet habe“.

Für diese Studie wurde es jedoch umformuliert in „Es motiviert mich, wenn ich sehr intensiv mit meinen Schülern zusammengearbeitet habe.“, da die Formulierung verständlicher erscheint.

Folgende Tabelle zeigt die jeweiligen deskriptiven Kennwerte der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung und der Analysestichproben.

MBI 22 Items	Vorliegende Untersuchung N 127		Analysestichprobe D Lehrer (Barth, 1990) N 122		Analysestichprobe USA Lehrer (Maslach & Jackson , 1986) N 4613	
Skala	M	SD	M	SD	M	SD
Dehumanisierung	5.25	4.26	5.61	7.07	11.00	6.19
Red. Leistungsfähigkeit	14.09	7.90	32.39	4.80	33.54	6.89
Emotionale Erschöpfung	16.64	9.70	18.38	10.36	21.25	10.75

Tab. 4: Deskriptive Kennwerte der Dimensionen des MBI bei unterschiedlichen Stichproben

Um die Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung und den Analysestichproben festzustellen, wurde untersucht, ob sich die 95%igen Konfidenzintervalle überschneiden.

Die vorliegende Stichprobe ist in allen drei Skalen signifikant niedriger als in den USA. Die Reduzierte Leistungsfähigkeit weist weiters auch signifikant niedrigere Werte als die deutsche Lehrerstichprobe auf.

5.1.2 Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster – Avem (Schaarschmidt & Fischer, 1996)

Mit diesem Verfahren werden konstante Verhaltens- und Erlebensmuster im Beruf erfasst, die sowohl Konsequenz von Belastungen und Beanspruchungen, als auch individuelle Voraussetzungen für die Bewältigung von Anforderungen in der Arbeit darstellen. Es ist somit ausschlaggebend, wie Menschen mit belastenden Situationen in der Arbeitswelt umgehen und diese bewältigen (Schaarschmidt und Fischer, 1996).

Die 11 Skalen des Fragebogens zu je sechs Items können drei Sekundärfaktoren zugeteilt werden.

Zur Dimension *Arbeitsengagement* gehören Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit.

Das Gesundheitsideal verlangt hohe Ausprägungen im Beruflichen Ehrgeiz, deutliche, jedoch nicht exzessive Verausgabungsbereitschaft und Bedeutsamkeit der Arbeit und eine durchschnittlich erhaltene Distanzierungsfähigkeit und Perfektionsstreben.

Diese Dimension drückt sehr stark Sinnerleben und eine aktive Lebenseinstellung aus.

Unter *Widerstandskraft* gegenüber Belastungen fallen Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit.

Diese Dimensionen stehen also für das Bewältigungsverhalten.

Eine hohe psychische Widerstandskraft gegenüber Belastungen verlangt eine geringe Resignationstendenz und eine hohe Ausprägung in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe.

Die *Emotionen* bezüglich der Arbeitsanforderungen werden durch Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung ausgezeichnet. Hier werden wichtige Facetten des Lebensgefühls und somit entscheidende gesundheitliche Aspekte deutlich.

Die Normierung basiert auf einer 2160 Personen großen österreichisch-deutschen Stichprobe, wobei 50 % der Probanden im Lehrberuf tätig sind.

Die Reliabilitätskoeffizienten, die nach Spearman-Brown in der Gesamtstichprobe alle zwischen .76 und .88 liegen, sprechen für eine gute Messgenauigkeit.

Die Gültigkeit des Avems wurde in erster Linie durch die Kriteriumsvalidität aufgezeigt.

Auch die Ökonomie des Verfahrens ist mit 6 Items pro Skala und trotzdem hohen Reliabilitäten absolut gegeben (Schaarschmidt und Fischer, 1996).

Die spezielle AVEM-Software ermöglicht eine individuelle Zuordnung zu den vier Typen von Bewältigungsstilen, die in Kap. 3.2.1 vorgestellt wurden.

Folgende Tabelle zeigt die jeweiligen deskriptiven Kennwerte der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung und der Analysestichprobe.

AVEM 66 Items	Vorliegende Untersuchung N = 127		Analysestichprobe österreichische Lehrer (Schaarschmidt & Fischer, 1996)	
Skalen	M	SD	M	SD
Subj. Bedeutsamkeit d. Arbeit	14.26	4.19	14.5	4.69
Beruflicher Ehrgeiz	16.16	4.82	16.5	5.08
Verausgabungsbereitschaft	19.04	4.88	17.5	5.08
Perfektionsstreben	21.31	4.81	20.0	4.71
Distanzierungsfähigkeit	16.24	4.89	17.9	5.27
Resignationstendenz	16.27	4.10	15.8	4.23
Off. Problembewältigung	21.10	3.47	21.4	3.53
Innere Ruhe	19.99	4.56	19.7	4.62
Erfolgs erleben im Beruf	23.12	3.77	22.6	3.90
Lebenszufriedenheit	22.92	3.54	23.0	4.26
Erleben soz. Unterstützung	23.14	4.09	23.7	4.55

Tab. 5: Deskriptive Kennwerte der Dimensionen des AVEM bei unterschiedlichen Stichproben

Um die Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung und der Analysestichprobe festzustellen, wurden wieder 95%ige Konfidenzintervalle aufgestellt und dann geschaut, ob sich die beiden überschneiden. Im AVEM weist die Distanzierungsfähigkeit in dieser Population signifikant niedrigere Werte und die Verausgabungsbereitschaft höhere Werte als die Analysestichprobe auf.

5.2 Messinstrumente zu Humor

5.2.1 Humor Styles Questionnaire - HSQ (Martin et al. , 2003, Übersetzung Ruch, 2003)

Die HSQ wurde entwickelt um zwischen den förderlichen und den schädlichen Arten des Humorgebrauchs zu unterscheiden.

Der Fragebogen dient somit für ein besseres Verständnis auf welche Weise Humor einerseits als adaptive Ressource andererseits aber auch als Beeinträchtigung für die psychische Gesundheit wirken kann.

Er besteht aus insgesamt 32 Items, die sich zu vier Skalen zuordnen lassen, die die vier Humorstile repräsentieren. Während der *soziale Humor* (Item 5, 13, 21, 1, 9, 17, 25, 29) und der *selbstaufwertende Humor* (Item 2, 6, 10, 14, 18, 26, 30, 22) als adaptive Humorstile gelten, sind der *feindliche Humor* (Item 3, 11, 19, 27, 7, 15, 23, 31) und der *selbstabwertende Humor* (Item 4, 8, 12, 20, 24, 28, 32, 16) als maladaptiv zu betrachten.

(siehe Humorstile)

Kursivgeschriebene Items sind negativ gepolte Items und wurden, bevor es zur Summenscoreverrechnung kam, umgepol.

Es konnten anhand einer großen Stichprobe, die aus 1195 amerikanischen Personen zwischen 14 und 87 Jahren bestand, gute psychometrische Werte für die vier Skalen aufgezeigt werden.

Cronbachs Alpha zeigt Werte zwischen .77 und .81 auf.

Die Retestreliabilität, die in einem Abstand von einer Woche an 179 Personen erhoben wurde, beträgt zwischen .80 und .83.

Eine deutsche Normierungsstichprobe ist vorhanden und Validität gegeben, da Zusammenhänge zwischen den Humorstilen und Gemütsverfassungen wie Heiterkeit, Depression, Angst und Feindseligkeit, Selbstwert, Optimismus, Wohlbefinden, Vertrautheit und soziale Unterstützung gefunden wurden (Martin et al., 2003).

Folgende Tabelle zeigt die jeweiligen deskriptiven Kennwerte der vier Humorstile der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung und der Analytestichproben.

HSQ 22 Items	Vorliegende Untersuchung N = 127		Analysestichprobe D (Ruch, unveröff. Daten) N = 401		Analysestichprobe USA (Martin et al., 2003) N = 1195	
Skalen	M	SD	M	SD	M	SD
Sozialer	40.78	8.74	41.60	9.26	46.40	7.17
Selbstaufbauender	35.27	7.89	33.95	8.60	37.30	8.33
Feindlicher	23.22	6.85	23.4	9.06	28.50	8.79
Selbstabwertender	21.20	8.36	26.00	7.98	25.90	9.22

Tab. 6: Deskriptive Kennwerte der Dimensionen des HSQ bei unterschiedlichen Stichproben

Um die Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen den Stichproben festzustellen, wurde analog wie oben die Überschneidung der 95%igen Konfidenzintervallen untersucht.

Bezüglich der HSQ treten in allen vier Humorstilen signifikant niedrigere Werte als in den USA auf. Verglichen mit der deutschen Stichprobe sind alle bis auf den selbstabwertenden Humor, der signifikant niedriger ist gleich.

Martin et al. (2003) unterschieden die vier Humorstile hinsichtlich zwei Dimensionen.

	INTRApersonal	INTERpersonal
Freundlich	Selbstaufwertend	Sozial
Feindlich	Selbstabwertend	Feindlich

Tab. 7: Unterscheidung der Humorstile

5.2.2 STHI –T 60: State -Trait-Heiterkeits-Inventar (Ruch, Köhler & van Thriel, 1996)

Das State-Trait- Heiterkeits-Inventar in der Standard Trait Version mit 60 Items erfasst die drei Faktoren *Heiterkeit* (Item 1, 5, 9, 11, 13, 17, 19, 23, 27, 30, 32, 34, 38, 40, 44, 48, 50, 52, 56, 60), *Ernst* (Item 2, 4, 7, 10, 14, 16, 20, 22, 25, 29, 31, 36, 39, 41, 43, 47, 49, 53, 55, 58) und *schlechte Laune* (Item 3, 6, 8, 12, 15, 18, 21, 24, 26, 28, 33, 35, 37, 42, 45, 46, 51, 54, 57, 59) als relativ überdauernde Persönlichkeitsmerkmale.

Das STHI ist kein direktes Maß für Humor, es soll mehr jene Merkmale aufdecken, die die temperamentelle Basis für Humor darstellen (Ruch et al., 1996).

Die internen Konsistenzen der deutschen Fassung sind mit einem Cronbach Alpha von .93 für die Skala Heiterkeit, .88 für Ernst und .94 für schlechte Laune durchwegs hoch.

Die Retest reliabilitäten nach vier Wochen betragen .84, .86 und .77, was für eine hohe Stabilität spricht.

Belege für die Validität liefern u. a. Ergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Trait Heiterkeit und gesünderen Stressbewältigungsstrategien und weniger Klagen über psychosomatische Beschwerden aufzeigen (Ruch & Zwyer, 2001).

Folgende Tabelle zeigt die jeweiligen deskriptiven Kennwerte der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung und der Analysestichproben.

STHI –T-60	Vorliegende Untersuchung		Analysestichprobe D		Analysestichprobe CH	
Skalen	M	SD	M	SD	M	SD
Heiterkeit	61.91	9.86	60.37	10.16	63.55	7.84
Ernst	54.65	6.87	49.85	9.15	49.86	7.34
Schlechte Laune	36.93	11.06	40.62	11.31	37.35	10.32

Tab. 8: Deskriptive Kennwerte der Dimensionen des STHI-T 60 bei unterschiedlichen Stichproben

Auch hier wurde analog mit Hilfe der Konfidenzintervalle untersucht, ob sich die Mittelwerte signifikant unterscheiden.

Bezüglich des STHI 60 T konnten signifikante Unterschiede in Ernst und schlechter Laune gefunden werden. Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung weist im Ernst signifikant höhere Werte als die Schweizer und die deutsche Stichprobe auf und in der schlechten Laune signifikant niedrigere Werte als in Deutschland.

Im Vergleich zur deutschen Lehrerstichprobe von Reißland (2002) konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Dies lässt eventuell auf berufsspezifische Merkmale schließen, was jedoch an weiteren Stichproben genauer untersucht werden müsste.

In dieser Untersuchung wurde folgende Reihenfolge der vorgestellten Messinstrumente im Fragebogen gewählt: HSQ, AVEM, MBI, STHI – T 60.

5.3 Beschreibung der Stichprobe

Es nahmen sieben Schulen aus Salzburg Stadt bzw. Umgebung an der Untersuchung teil, wobei es sich bei diesen Institutionen um ein Privatschulwesen (mit 25 teilnehmenden Lehrern), zwei öffentliche Gymnasien (mit 11 bzw. 10 teilnehmenden Lehrern) und vier berufsbildende höhere Schulen (mit 46, 13, 12 bzw. 10 teilnehmenden Lehrern) handelte. Von insgesamt 45 der 134 teilnehmenden Personen waren die Fragebögen nicht vollständig ausgefüllt.

38 davon wurden jedoch trotzdem in die Auswertung aufgenommen, da sie weniger als vier fehlende Werte bei den Summenscores aufwiesen und diese durch den jeweiligen Skalenmittelwert ersetzt wurden. Sieben wurden auf Grund der sehr unvollständigen Beantwortung der Datensätze vollkommen entfernt.

Für die weitere Analyse wurden also insgesamt die Daten von 127 Lehrern herangezogen. Weicht bei einer Statistik die gültige Stichprobengröße von 127 ab, wird diese jeweils angegeben.

5.3.1 Geschlecht und Alter (N= 124, N= 121)

Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass die endgültige Stichprobe aus 34 männlichen und 90 weiblichen Lehrern und 3, die ihr Geschlecht nicht bekannt gaben besteht.

Das durchschnittliche Alter bei Männern beträgt 48.52 und bei Frauen 45.69 Jahre, was aber zu keinem signifikanten Altersmittelwertunterschied führt ($t = 1.40$; $df = 119$; $p = .163$).

Das Altersspektrum reicht bei Männern von 26 bis 61 und bei Frauen von 22 bis 63 Jahren. Die vorliegende Stichprobe repräsentiert also sehr gut das lehrfähige Alter.

5.3.2 Familienstand und Kinder (N=123, N = 124)

Der Großteil der Lehrer (52.0%) ist verheiratet, während 12.2% in einer Lebensgemeinschaft, 24.4% ledig, 8.1% geschieden und 3.3% verwitwet sind.

63.4% haben Kinder, wobei 3.3% davon alleinerziehend sind.

5.3.3 Fächerschwerpunkt (N= 124)

Der meist vertretene Fächerschwerpunkt ist in dieser Stichprobe mit 53.8% der geisteswissenschaftliche, gefolgt vom naturwissenschaftlichen mit 29.8%.

Der künstlerische und wirtschaftliche ist mit jeweils 6.5% und der sportliche mit 4.0 % vertreten.

5.3.4 Arbeitszufriedenheit (N=124)

Ihre Arbeitszufriedenheit konnten die Lehrer mit „sehr zufriedenstellend“, „zufriedenstellend“, „wenig zufriedenstellend“ oder „nicht zufriedenstellend“ einschätzen. Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass der größte Lehreranteil (75.8%) Zufriedenheit aufweist. 12.1% sind sogar sehr zufrieden, 11.3 % wenig zufrieden und nur 0.8% nicht zufrieden. Dieses Ergebnis ist hinsichtlich der Verteilung des gesundheitsschädigendem versus gesundheitsförderlichem Verhalten sehr interessant (siehe 5.3.6).

5.3.5 Bewältigungsstrategien (N = 127)

Bewältigungsstrategie	Häufigkeit	Gültige %
Aktive problemorientierte Bewältigung (z.B. Plan ausdenken & danach handeln)	107	84.9
Religiosität und Sinnsuche	19	15.1
Bagatellisierung und Wunschdenken	4	3.2
Ablenkung und Selbstaufbau (z.B. Selbstbetätigung suchen)	32	25.4
Depressive Verarbeitung (z.B. grübeln, selbst bemitleiden)	23	18.3
Hedonismus (z.B. mehr Zeit für mich nehmen)	26	20.6
Suche nach sozialer Unterstützung	46	36.5
Positives Neubewertung	47	37.3
Distanzierung	41	32.5
Weitere	18	14.3

Tab. 9: Häufigkeit und gültige Prozent der angewendeten Bewältigungsstrategien

Diese neun Bewältigungsstrategien wurden einzeln und direkt abgefragt.

Es wird davon ausgegangen, dass die Stichprobenpopulation kognitiv in der Lage war sich diesbezüglich selbst einzuschätzen.

Es war möglich jeder Bewältigungsstrategie einzeln zuzustimmen oder nicht.

In diesem Teil des Fragebogens waren Mehrfachantworten möglich. Die Lehrer konnten also all jene Bewältigungsstrategien ankreuzen, die sie meinen anzuwenden. Bei Bedarf konnten sie unter Weitere auch noch diejenigen Strategien angeben, die unter keine der angegebenen Kategorien fällt.

Das Ergebnis der Häufigkeitsverteilung zeigt, dass die mit Abstand am häufigsten angewendete Strategie die *Aktive problemorientierte Bewältigung* ist, was auch mit der Untersuchung von Schmidt (2003) übereinstimmt.

107 der teilnehmenden 127 Lehrer wählen eine aktive Problemorientierte Bewältigung. Das sind 84, 9 %, die sich beispielsweise einen konkreten Plan überlegen, nachdem sie handeln werden.

Ein relativ hoher Prozentsatz geht an Belastungen auch mit Positiver Neubewertung (37.3%) und der Suche nach sozialer Unterstützung (36.5%) heran.

Diese drei am häufigsten angewendeten Strategien sind als durchaus positives Bewältigungsverhalten zu sehen.

Distanzierung von Belastung wird von 41 Lehrern (32.5%) angewendet.

Die zusätzlich meist genannte Bewältigungsstrategie war Sport, während Einzelfälle bedenklicher Weise als ihre Strategie „noch mehr arbeiten“ angaben. Supervision wurde von nur einer Lehrerin (0.8 %) von 127 genannt. Von niemandem wurde Humor als Bewältigungsmittel erwähnt.

5.3.6 Zugehörigkeit zu AVEM Typen (N =125)

Eine Zuordnung der Personen zum entsprechend korrekten AVEM Typen erfolgt über die spezielle AVEM Software.

In die Häufigkeitsverteilung können nur 125 Lehrer einbezogen werden, da bei zwei der 127 Personen, alle drei Summenscores des AVEM fehlen und somit nicht ausreichend Daten gegeben sind, um sie einem Typen zuzuordnen.

Von 125 in die AVEM Auswertung einbezogene Lehrer fallen 18 (14.4 %) in Risikomuster A, welches sich durch überhöhtes Engagement, niedrige Distanzierungs- und Widerstandsfähigkeit auszeichnet.

40 (32%) gehören Risikomuster B an, das mit hoher Resignation, niedriger Motivation, niedriger Distanzierungs- und Widerstandsfähigkeit und negativen Emotionen auf Burnout als Erscheinungsbild hinweist.

24 (19.2%) fallen in das Gesundheitstypmuster G, welches durch deutliches, jedoch nicht exzessives Arbeitsengagement, durchschnittliche Distanzierungs-fähigkeit, hohe Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz gegenüber Belastungen und sehr hohe positive Emotionen wie Lebenszufriedenheit etc. gekennzeichnet ist.

In das Schonungstypmuster S, charakterisiert durch sehr geringes Arbeitsengagement, hohe Distanzierungs-fähigkeit, niedrigen Werten im Erfolgserleben und hohe innere Ruhe lassen sich 43 (34.4%) zuordnen.

Die meisten Lehrer fallen also in Profil S, knapp gefolgt von B und im weiteren von G und A. Dies stimmt mit den Ergebnissen aus anderen Studien überein (Schmidt, 2003).

Der Risikotyp B ist hier mit 32% anstatt mit 29% bei Schaarschmidt & Fischer (1996) sogar noch stärker vertreten. Die Hälfte der Stichprobe weist ein gesundheitsgefährdendes Verhalten auf.

Diese Ergebnisse sind in Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit sehr interessant. Sie stimmen auch mit den Ergebnissen aus anderen Studien überein (Gehrmann, 2007).

Obwohl fast die Hälfte gesundheitsschädigendes Erleben und Verhalten an den Tag legt, sind es nur 12 % die wenig bzw. nicht zufrieden mit ihrer Arbeit sind.

83.2 % derer, die in Risikomuster A bzw. 82.1 % derer, die in Risikomuster B fallen, weisen trotzdem Arbeitszufriedenheit auf (N=122).

6 Ergebnisse

Erster Schritt der empirischen Untersuchung ist die Identifikation verschiedener Typen von Humorstilmustern. Es wird dargestellt, welche Kombinationen von Humorstilen Lehrer in Österreich an den Tag legen. Die Theorie hinter den individuell angewendeten Humorstilen besagt, dass man in jedem Individuum unterschiedliche Ausprägungen der verschiedenen Humorstile vorfindet (Martin et al., 2003). Es folgt eine deskriptive Statistik der Typen.

Danach wird thematisiert, ob diese gefundenen Muster Unterschiede in den Verhaltens-, Erlebens-, Burnout- und den weiteren Humorvariablen aufweisen.

Ob Zusammenhänge zwischen den Humorfaktoren untereinander und des Weiteren auch, wie diese mit den Variablen des Erlebens, Verhaltens, und Burnouts zusammenhängen, wird des weiteren noch aufgearbeitet, bevor im letzten Abschnitt untersucht wird, ob sich Burnout durch die Humorvariablen Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune erklären lassen.

6.1 Identifikation verschiedener Humorstiltypen

Aufgabe der Untersuchung war es herauszufinden, ob österreichische Lehrer unterschiedliche Humorstilmuster im Sinne von verschiedenen Kombinationen von Humorstilen an den Tag legen.

Dafür wird eine Clusteranalyse gerechnet, ein Verfahren, dass anhand von diversen Variablen Personen in Cluster bzw. Gruppen einteilt, die sich zwischen diesen Gruppen sehr unterscheiden, innerhalb der Gruppen jedoch homogen sind (Bühl, 2006; Bortz, 2005).

In diesem Fall wurden die vier Humorstile (sozialer, selbstaufbauender, feindlicher und selbstabwertender Humor) als Variablen zur Clusteranalyse herangezogen.

Allerdings wurden in dieser Berechnung nur jene Personen in die Clusteranalyse genommen, die auch wirklich alle Items des HSQ beantwortet haben.

Die Ersetzungsfunktion wurde in diesem Falle nicht angewendet, weshalb es zu 119 einbezogenen Personen kommt (N=119).

Es wurde eine Two – Step – Clusteranalyse gerechnet. Diese Methode ist ein partitionierendes Verfahren, bei dem während des Fusionierungsprozesses Elemente zwischen den Gruppen noch ausgetauscht werden können (Backhaus et al., 2006).

Neben den partitionierenden Verfahren gibt es u.a. noch hierarchischen Verfahren, zu denen beispielsweise die Ward Methode gehört.

Es wurde jedoch die Two-Step-Methode gewählt, da sie als partitionierendes Verfahren den Vorteil hat, dass aufgrund der Daten zunächst eine grobe Startpartition für die einzelnen Cluster gesucht wird und dann im nächsten Step die umliegenden Objekte optimal zugeordnet werden. Mit diesem iterativen Prozess können durchaus gute Ergebnisse erzielt werden (Backhaus et al., 2006).

Voraussetzung der Two-Step-Methode ist u. a. die Unabhängigkeit der Variablen und die Normalverteilung für stetige Variablen. Backhaus et al. (2006) spricht sich für einen Ausschluss von Variablen aus, falls die Korrelation größer als 0,9 ist.

Da nach Überprüfung durch den Kolmogorov - Smirnov - Test eine Normalverteilung angenommen werden kann und bei diesen Untersuchungsdaten die höchst vorkommende Korrelation .51 ist, kann die Two - Step - Clusteranalyse ohne Bedenken angewendet werden.

Folgende Tabelle zeigt die drei unterschiedlichen Typen, die gefunden wurden hinsichtlich ihrer Clustermittelwerte. Ob sich die Mittelwerte signifikant unterscheiden, wurde mittels Varianzanalyse geprüft.

Der Übersichtlichkeit halber sind hier Pfeile neben den einzelnen Mittelwerten angeführt, die auf einen Blick die Über- bzw. Unterdurchschnittlichkeit der einzelnen Werte verglichen mit dem Gesamtmittelwert (vgl. Kap. 5.2.1) aufzeigen sollen.

Humorstil	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Sozialer Humor	45.95 ↑	44.27 ↑	32.10 ↓
Selbstaufwertender Humor	38.24 ↑	38.02 ↑	28.55 ↓
Feindlicher Humor	19.71 ↓	29.34 ↑	20.85 ↓
Selbstabwertender Humor	16.24 ↓	29.20 ↑	17.23 ↓

Tab. 10: Clustermittelwerte

Cluster 1 kann als „*Der Idealtyp*“ bezeichnet werden, da er nur positive Humorstile anwendet.

Er weist überdurchschnittliche Werte in den beiden adaptiven und unterdurchschnittliche Werte in den beiden maladaptiven Humorstilen aus.

Er setzt Humor ein, um sowohl sich selbst als auch seine Mitmenschen zu erheitern, ohne sich oder anderen dabei zu schaden.

Zwischenmenschliche Beziehungen werden dadurch erleichtert und Entspannung für sich und andere wird erzeugt.

Humor wird von ihm zur Stressbewältigung herangezogen und verhilft ihm zu einer humorvollen Sichtweise trotz Belastungen.

Man könnte sagen, sein Humorstil sei wohlwollend und angepasst.

Der Theorie zufolge würde man annehmen, dass dieser Typ geringere Ausprägungen in den gesundheitsschädigenden Erlebens- und Verhaltensmustern und Burnout aufweist.

Cluster 2 kann als *Extremtyp 1* im Sinne von „*Entertainer um jeden Preis*“ verstanden werden.

Er hat zwar gleich hohe Ausprägungen in den adaptiven Humorstilen wie der Idealtyp, jedoch im Unterschied stark überdurchschnittliche Werte in den maladaptiven.

Dieser Typ setzt zwar sehr oft und gerne Humor ein, und verwendet ihn auch als Bewältigungsstrategie.

Er nimmt dabei jedoch weder auf sich noch auf andere Rücksicht. Sein Humor ist dementsprechend überdurchschnittlich oft verletzend und unangebracht.

Dieses Muster könnte auch ein quasi zwanghaftes Humorverhalten widerspiegeln, dass, egal ob angebracht oder nicht, an den Tag gelegt werden muss.

Dieser Typ schreckt nicht davor zurück, sich selber herunterzumachen bzw. auch sich von anderen heruntermachen zu lassen.

Er nützt Humor aus, um im Mittelpunkt zu stehen und Aufmerksamkeit um jeden Preis zu bekommen.

Man könnte sagen, dass er es sehr gut versteht, seine Mitmenschen zu unterhalten, jedoch kennt er die Grenzen nicht.

Er stellt den Clown dar, der glaubt, dass die anderen ihn mögen, wenn er Witze macht. Dabei versucht er möglicherweise auch seine Gefühle vor sich und anderen zu verstecken.

Cluster 3 kann als *Extremtyp 2* im Sinne von „*Der Verschlussene*“ gesehen werden.

Er ist genau gegensätzlich zu Cluster 2 gerichtet, da alle Humorstile in den unterdurchschnittlichen Bereich fallen.

Alle außer dem feindlichen Humor weisen sogar eine sehr starke unterdurchschnittliche Ausprägung auf.

Dieser Typ versteht es Humor weder auf positive noch auf negative Weise einzusetzen.

Er ist nicht fähig seinen Humor mit anderen zu teilen und des Weiteren auch nicht ihn als Stressbewältigungsmittel für sich selbst anzuwenden.

6.2 Beschreibung der Humorstiltypen

Im folgenden Abschnitt werden die drei Humorstiltypen hinsichtlich ihrer Repräsentation in der Stichprobe und in den AVEM Typen genauer beschrieben.

6.2.1 Repräsentation der Humorstilmuster in der Stichprobe

Die generelle Verteilung der drei Cluster sehr ausgewogen. 38 Personen (31,9 %) fallen in Cluster 1 während 41 Personen (34,5 %) dem 2. Cluster und 40 (33,6 %) dem 3. Cluster zugeordnet werden.

6.2.2 Repräsentation der Humorstilmustertypen in den AVEM Typen (N= 117)

Es interessierte bei dieser Untersuchung auch die Verteilung der Humorstilmuster hinsichtlich der Avem Typologie.

Bezüglich der Zuteilung der Cluster zu den vier Avem Typen, die durch die spezielle Avem Software ermittelt werden konnten, ergeben sich folgende Ergebnisse:

	Cluster 1 Idealtyp	Cluster 2 Extremtyp 1	Cluster 3 Extremtyp 2	Gesamt
Risikomuster A % von Cluster Standardisierte Residuen	2.6% -1.8	25.0% 1.9	12.8% -.1	13.7%
Risikomuster B % von Cluster Standardisierte Residuen	18.4% -1.5	37.5% .6	41.0% .9	32.5%
Muster G % von Cluster Standardisierte Residuen	36.8% 2.4	17.5% -.3	5.1% -2.0	19.7%
Muster S % von Cluster Standardisierte Residuen	42.1% .8	20.0% -1.5	41.0% .7	34.2%
Gesamt % von Cluster	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 11: Prozentsätze der Cluster bezüglich der AVEM Typen, (N 117)

Die Kreuztabelle gibt die Prozentsätze der Cluster in Hinsicht auf die Avem Typen und die standardisierten Residuen an. Ein standardisiertes Residuum von 2 oder größer als 2 spricht für eine signifikante Abweichung der beobachteten von der erwarteten Häufigkeit. Stimmen die beobachteten und erwarteten Häufigkeiten miteinander überein, gelten zwei Variablen einer Kreuztabelle als voneinander unabhängig, (Bühl, 2006).

Der Chi-Quadrat Test überprüft diese Unabhängigkeit der Variablen der Kreuztabelle und somit auch deren indirekten Zusammenhang.

Folgende Tabelle zeigt die drei Formeln zur Berechnung des Chi-Quadrat-Wertes. Übliche Methode ist jene nach Pearson (Bühl, 2006).

	Wert	Df	p
Chi-Quadrat nach Pearson	24.24	6	<.001
Likelihood-Quotient	26.48	6	<.001
Zusammenhang linear mit linear	3.15	1	.076

Tab. 12: Chi-Quadrat Test N(117)

Es ergibt sich ein höchst signifikanter Chi- Quadrat- Wert nach Pearson ($p < .001$).

Somit kann von einer Abhängigkeit der beiden Variablen ausgegangen werden.

Betrachtet man die standardisierten Residuen in der Kreuztabelle (Tab. 11), so erkennt man, dass die Signifikanz in jenem Feld begründet liegt, das zur Ausprägung Cluster 1 und Muster G gehört, da deren standardisiertes Residuum größer als 2 ist.

Muster G ist in Cluster 1 also signifikant erhöht.

Voraussetzung des Chi-Quadrat-Tests ist, dass nur in maximal 20 % der Felder der Kreuztabelle erwartete Häufigkeiten < 5 auftreten dürfen (Bühl, 2006). Diese Voraussetzung ist hier erfüllt, da keine Zellen eine erwartete Häufigkeit < 5 aufweist. Die minimale erwartete Häufigkeit beträgt 5.20.

Es ergibt sich auch ein höchst signifikanter Likelihood-Quotienten-Chi-Quadrat Wert ($p < .001$). Bei größeren Stichprobenumfängen ergeben Likelihood-Quotienten-Chi-Quadrat und Chi-Quadrat nach Pearson Werte immer sehr ähnliche Resultate.

Des weiteren wurde auch der Wert der Mantel-Haenszel-Teststatistik angeführt, der hier mit „Zusammenhang linear-linear“ bezeichnet wird.

Bezüglich der Zuteilung der Cluster zu den vier Avem Typen ist nun folgendes zu sagen:

Der Idealtyp ist mit 36.8% und 42.1% am häufigsten in Muster G und S vertreten, jene beiden Typen, die keine gesundheitlichen Gefährdungen aufweisen.

Muster G steht für ein Gesundheitsideal und kennzeichnet sich durch deutliches, jedoch nicht exzessives Arbeitsengagement, durchschnittliche Distanzierungsfähigkeit, hohe Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz gegenüber Belastungen und sehr hohe positive Emotionen wie Lebenszufriedenheit etc.

Muster S charakterisiert sich durch ein Schonverhalten gegenüber der Arbeit und weist u.a. sehr geringes Engagement, hohe Distanzierungsfähigkeit, niedrige Werte im Erfolgserleben und hohe innere Ruhe aus.

Der **Extremtyp 1** ist mit 37.5 % am häufigsten im Risikomuster B anzutreffen.

Charakteristika des *Risikomusters B* ist eine hohe Resignation, niedrige Motivation, niedrige Distanzierungs- und Widerstandsfähigkeit und negative Emotionen, was auf Burnout als Erscheinungsbild weist.

Weitere 25% des Extremtyp 1 fallen ins *Risikomuster A*, welches sich durch überhöhtes Engagement, niedrige Distanzierungs- und Widerstandsfähigkeit auszeichnet.

Der **Extremtyp 2** ist mit jeweils 41 % am meisten in Risikomuster B und S zu finden.

Mit anderen Worten kann auch gesagt werden, dass die beiden Extremtypen ungefähr ums Doppelte häufiger in Risikomuster B fallen als der Idealtyp.

In Muster G, welches für das gesunde Erleben- und Verhalten steht, fällt in erster Linie der Idealtyp mit 36.8%.

In Muster S fallen zu beinahe gleichem Anteil sowohl der Idealtyp als auch der Extremtyp2 (42.1% und 41%).

In Risikomuster A ist am meisten Extremtyp 1 auffallend.

Diese Ergebnisse zeigen auf, dass deutliche Unterschiede in den Verteilungen der Cluster und Avem Typen aufzufinden sind.

6.3 Unterschiede der Humorstiltypen

6.3.1 Unterschiede der Humorstiltypen hinsichtlich Erleben, Verhalten und Burnout

Ein weiteres Interesse dieser Untersuchung war die Frage, ob sich die Mittelwerte in den drei Humorstilmustern hinsichtlich der Variablen des Erlebens, Verhaltens und Burnouts unterscheiden.

Gruppenmittelwerte können mittels Varianzanalyse miteinander verglichen werden, deren Prüfmaß der F-Wert ist.

Das Signifikanzniveau wird in dieser Studie auf .05 definiert. Das bedeutet, dass bei einem p kleiner als .05 der F-Wert als signifikant gilt.

Bei einem signifikanten Ergebnis soll mittels Post Hoc Tests festgestellt werden, zwischen welchen Gruppen signifikante Unterschiede bestehen. Dazu wird das Testverfahren Duncan mit einem Signifikanzniveau von .05 herangezogen.

Als Anforderungen an die Daten für eine Varianzanalyse gelten Normalverteilung der abhängigen Variablen, mindestens Intervallskalenniveau der abhängigen Variablen und homogene Varianzen. Bei Verletzung dieser Voraussetzungen steht das parameterfreie Verfahren H-Test nach Kruskal und Wallis zur Verfügung, das eine einfaktorielle Rangvarianzanalyse mit Prüfgröße χ^2 durchführt.

Die Normalverteilung der Variablen wurde mit dem Kolmogorov - Smirnov - Test überprüft. Demnach muss die Normalverteilungsannahme in den Skalen Dehumanisierung ($p < .001$) und emotionale Erschöpfung ($p = .039$) abgelehnt werden.

Die Homogenität der Varianzen wurde mit dem Levene Test überprüft. In der Skala des Sozialen ($F = 8.611$; $p < .001$) und des Selbstaufwertenden ($F = 6.895$; $p = .001$) Humors und weiters in der Skala der Resignationstendenz ($F = 3.457$; $p = .035$) kann demnach nicht von homogenen Varianzen ausgegangen werden.

Für Dehumanisierung, Emotionale Erschöpfung und Resignationstendenz wird somit der H-Test nach Kruskal und Wallis als nichtparametrisches Verfahren herangezogen.

Die restlichen Variablen werden mit einer Varianzanalyse überprüft.

Folgende Tabelle zeigt die Mittelwertunterschiede der drei Cluster in den elf Skalen des AVEM und den drei Skalen des MBI. Die Tabellenunterteilung in die ersten elf und zweiten drei Skalen ist jedoch unabhängig von der Zugehörigkeit zum Messinstrument. Die Einteilung kommt auf Grund der zwei verwendeten statistischen Tests (Varianzanalyse, H-Test nach Kruskal und Wallis) zu Stande.

Die jeweils kursiv geschriebenen Clusterpaare weisen laut Post Hoc Test nach Duncan untereinander keine signifikanten Unterschiede auf. Bezüglich der durchschnittlichen Mittelwerte vergleiche Kapitel 5.1.2.

	Cluster 1 Idealtyp	Cluster 2 Extremtyp 1	Cluster 3 Extremtyp 2	F	P
Reduzierte Leistungsfähigkeit	10.03	<i>15.15</i>	<i>16.96</i>	10.186	<.001
Subj. Bedeutsamkeit der Arbeit	<i>13.68</i>	<i>15.20</i>	<i>13.73</i>	1.91	.152
Beruflicher Ehrgeiz	<i>16.39</i>	<i>18.04</i>	14.20	7.800	.001
Verausgabungsbereitschaft	<i>18.87</i>	<i>19.68</i>	<i>18.48</i>	.700	.500
Perfektionsstreben	<i>21.01</i>	<i>21.59</i>	<i>20.72</i>	.352	.700
Distanzierungsfähigkeit	18.06	<i>14.47</i>	<i>16.08</i>	5.208	.007
Offensive Problembewältigung	22.58	<i>20.54</i>	<i>19.88</i>	8.244	<.001
Innere Ruhe	22.05	<i>18.76</i>	<i>19.35</i>	6.221	.003
Erfolgs erleben im Beruf	24.84	<i>22.88</i>	<i>21.75</i>	7.852	.010
Lebenszufriedenheit	23.92	<i>23.22</i>	<i>21.42</i>	5.877	.004
Soziale Unterstützung	23.74	<i>23.25</i>	<i>22.35</i>	1.18	.313

	Cluster 1 Idealtyp	Cluster 2 Extremtyp 1	Cluster 3 Extremtyp 2	Chi ²	P
Dehumanisierung	3.79	6.73	5.03	8.835	.012
Emotionale Erschöpfung	14.81	18.05	17.49	2.637	.267
Resignationstendenz	13.95	17.64	16.86	20.055	<.001

Tab. 13: Mittelwertunterschiede der drei Cluster in den elf
Skalen des AVEM und den drei Skalen des MBI

Der *Idealtyp* weist im Vergleich zu den beiden Extremtypen (Cluster 2 und Cluster 3) signifikant höhere Werte in den Bereichen offensive Problembewältigung, Distanzierungsfähigkeit, Erfolgserleben im Beruf und innere Ruhe auf.

Signifikant niedrigere Werte zeigt er in den Werten der reduzierten Leistungsfähigkeit, Dehumanisierung und Resignationstendenz.

Im Vergleich zu Extremtyp 2 (Cluster 3), jedoch *nicht* zu Extremtyp 1 besitzt er signifikant höhere Werte in Lebenszufriedenheit und beruflichem Ehrgeiz.

Dies sind jene Dimensionen, in denen Extremtyp 1 ähnlich dem Idealtyp ist.

Extremtyp 2 weist mit Abstand die schlechteste Ausgangsposition auf.

Wenn man also nicht dem Idealtyp entspricht, ist es im Umgang mit Belastungen hinsichtlich der Widerstandskraft noch besser maladaptiven als gar keinen Humor an den Tag zu legen.

In allen Dimensionen legt der Idealtyp jene Ausprägungen der Merkmale an den Tag, die eine gute Voraussetzung für die Bewältigung von Anforderungen in der Arbeit sind.

Man kann also sagen, dass ein ideales Humorstilmuster auch zu einem idealen Bewältigungserleben- und Verhalten führt.

Des Weiteren sind auch zwei Dimensionen des Burnouts beim Idealtyp geringer ausgeprägt. Nur die emotionale Erschöpfung weist keine signifikanten Unterschiede auf.

Diese Ergebnisse sind in Einklang und parallel mit der Zugehörigkeit der Cluster zu den Avemtypen zu sehen. Anders aufbereitet kann der gleiche Schluss gezogen werden.

6.3.2 Unterschiede der Humorstiltypen hinsichtlich der temperamentellen Basis von Humor

Es wurde analog wie in 6.3.1 vorgegangen, die Normalverteilung geprüft und anschließend eine Varianzanalyse für die drei Variablen des STHI-T 60 durchgeführt.

Folgende Tabelle zeigt die Mittelwertunterschiede in den Skalen des STHI –T 60 der drei Cluster. Bezüglich der durchschnittlichen Mittelwerte siehe Kapitel 5.2.2.

	Cluster 1 Idealtyp	Cluster 2 Extremtyp 1	Cluster 3 Extremtyp 2	F	P
Heiterkeit	66.55	63.57	55.38	17.972	<.001
Ernst	54.11	51.59	57.84	9.988	<.001
Schlechte Laune	32.87	38.04	40.02	4.868	.009

Tab. 14: Mittelwertunterschiede der drei Cluster in den Skalen des STHI-T 60

Der *Idealtyp* weist im Vergleich zu den beiden Extremtypen (Cluster 2 und Cluster 3) signifikant niedrigere Werte in der schlechten Laune auf.

Im Vergleich zu Extremtyp 2 (Cluster 3), jedoch *nicht* zu Extremtyp 1 besitzt er signifikant höhere Werte in Heiterkeit und niedrigere Werte in Ernst.

Im Ernst weist der Idealtyp einen durchschnittlichen Wert auf, was nach Reißland (2002) für humorvolles Erleben und Verhalten notwendig ist.

Extremtyp 1 besitzt zwar auch einen überdurchschnittlichen Wert an Heiterkeit, der Ernst ist jedoch etwas unterdurchschnittlich, was zur Folge haben kann, dass von diesen Personen einiges nicht ernst genommen wird und sie sich über Dinge leicht lustig machen.

Extremtyp 2 weist auch hier mit seiner niedrigen Heiterkeit, seinem hohen Ernst und seiner hohen schlechten Laune die schlechteste Ausgangsposition auf.

Dieses Ergebnis zeigt, dass der Idealtyp auch hinsichtlich der temperamentellen Basis von Humor vorteilhafter ausgestattet ist als die beiden Extremtypen.

6.4 Zusammenhänge der Humorvariablen

Von Interesse waren auch die Zusammenhänge zwischen den Humorvariablen, welche mit Produkt – Moment – Korrelationen nach Pearson berechnet wurden. Sie sind in folgender Tabelle abgebildet.

	H	E	SL	SOZ	SAU	FEI	SAB
Heiterkeit	1.00	-.37**	-.67**	.63**	.57**	.04	.03
Ernst	-.37**	1.00	.24**	-.46**	.31**	-.29**	-.27**
Schlechte Laune	-.67**	.24**	1.00	-.31**	-.36**	.10	.26**
Sozialer Humor	.63**	-.46**	-.31**	1.00	.51**	.23**	.15
Selbstaufwertender Humor	.57**	-.31**	-.36**	.51**	1.00	.17	.26**
Feindlicher Humor	.04	-.29**	.10	.23**	.17	1.00	.45**
Selbstabwertender Humor	.03	-.27**	.26**	.15	.26**	.45**	1.00

Tab. 15: Korrelationen zwischen den Humorvariablen

** : Die Korrelation (nach Pearson) ist auf dem Niveau von 0.01 signifikant ;

* : Die Korrelation (nach Pearson) ist auf dem Niveau von 0.05 signifikant

Die Abkürzungen stehen für die Skalen der Fragebögen:

H = Heiterkeit, E = Ernst, SL = Schlechte Laune;

SOZ = sozialer Humor, SAU = Selbstaufwertender Humor, FEI = Feindlicher Humor, SAB = Selbstabwertender Humor;

Die Ergebnisse bezüglich der Zusammenhänge zwischen den Stilen stimmen sehr gut mit der Studie von Martin et al. (2003) überein.

Der soziale Humor korreliert wie zu erwarten hoch positiv mit dem selbstaufwertenden, und leicht positiv mit dem feindlichen Humor. Den Zusammenhang zwischen den beiden positiven Stilen erklären sie als gemeinsamen „gesunden Nutzen“.

Auch die beiden maladaptiven Stile korrelieren nach Erwartungen. Ist es für jemanden in Ordnung, dass auf seine Kosten Spaß gemacht wird, gibt ihm das für sich auch die Erlaubnis Scherze auf Kosten anderer zu machen.

Einziger Unterschied zu Martin et al. (2003) ist der Zusammenhang zwischen selbstaufwertendem und selbstabwertendem Stil.

Die Ergebnisse bezüglich der temperamentellen Basis stimmen im Großen und Ganzen mit jenen von Rißland (2002) überein.

Heiterkeit steht in positivem Zusammenhang mit den adaptiven, nicht jedoch mit den maladaptiven Humorstilen. Somit stellt Heiterkeit nur für den positiven Humor die temperamentelle Basis dar. Dies spricht gegen die Annahme von Ruch (1996).

Ernst hängt mit allen vier Humorstilen negativ zusammen, was wiederum für Ruchs Modell (1996) spricht, welches besagt, dass niedriger Ernst die Voraussetzung für humorvolles Erleben und Verhalten ist.

Schlechte Laune korreliert negativ mit den adaptiven Humorstilen und positiv mit dem selbstabwertenden Humor. Sie steht jedoch in keinem Zusammenhang mit dem feindlichen Humor, was bedeutet, dass niedrige bzw. fehlende schlechte Laune auch wie Ernst nicht für jedes humorvolle Erleben und Verhalten die temperamentelle Basis darstellt.

Diese Ergebnisse betrachtend, muss Ruchs Modell (1996) also in gewissen Aspekten widersprochen werden. Es wird im Folgenden nun nicht mehr von Heiterkeit, Ernst und schlechter Laune als temperamentelle Basis gesprochen.

6.5 Humor und seine Bedeutung für arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten

Um Humor und seine Bedeutung für arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten näher zu beleuchten, wurden Produkt – Moment – Korrelationen nach Pearson gerechnet. Die Zusammenhänge zwischen den Humorvariablen und den Variablen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens sind in folgender Tabelle dargestellt.

	<i>Subj. Bedeutsamkeit der Arbeit</i>	<i>Beruflicher Ehrgeiz</i>	<i>Verausgabungs Bereitschaft</i>	<i>Perfektions Streben</i>	<i>Distanzierungs fähigkeit</i>
<i>Heiterkeit</i>	.03	.23**	-.01	-.06	.28*
<i>Ernst</i>	.26**	.03	.30**	-.40**	-.15
<i>Schlechte Laune</i>	-.04	-.16	.13	.04	-.31**
<i>Sozialer Humor</i>	.08	.21*	.06	-.02	.06
<i>Selbstaufbauender Humor</i>	-.02	.19*	.02	.10	.23*
<i>Feindlicher Humor</i>	.17	.25**	-.09	-.06	-.05
<i>Selbstabwertender Humor</i>	.05	.13	.12	.10	-.26*

	Resignations Tendenz	Offene Problem Bewältigung	Innere Ruhe	Erfolgs erleben Beruf	Lebens zufriedenheit	Soz. Unter Stützung
<i>Heiterkeit</i>	-.29**	.40**	.26**	.37**	.59**	.30**
<i>Ernst</i>	.20*	-.03	-.01	.01	-.17	-.02
<i>Schlechte Laune</i>	.51**	-.40**	-.33**	-.39**	-.52**	-.34**
<i>Sozialer Humor</i>	-.27**	.25**	.04	.33**	.39*	.33**
<i>Selbstaufbauender Humor</i>	-.23*	.40**	.20*	.20*	.31**	.12
<i>Feindlicher Humor</i>	.05	-.08	-.18*	-.05	.05	.13
<i>Selbstabwertender Humor</i>	.33**	-.06	-.30**	-.18*	-.10	-.13

Tab. 16: Zusammenhänge zwischen den AVEM Faktoren und den Humorfaktoren

** : Die Korrelation(nach Pearson) ist auf dem Niveau von 0.01 signifikant ;

* : Die Korrelation(nach Pearson) ist auf dem Niveau von 0.05 signifikant

Die Ergebnisse sollen aufzeigen welche Rolle Humor als personale Ressource bei der Bewältigung von Belastungen spielt.

Diese dargestellten Ergebnisse sprechen für einen Zusammenhang der unterschiedlichen Humorfaktoren vor allem im Hinblick auf die Widerstandskraft gegenüber Belastungen und berufsbegleitenden Emotionen. Hierzu zählen einerseits Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung und innere Ruhe und andererseits Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung.

Etwas weniger Bedeutung wird dem Arbeitsengagement zugeschrieben, wozu Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit gehören.

Der Ernst ist jene Dimension, die im Vergleich zu den anderen Variablen wenig mit der Widerstandskraft bzw. gar nicht mit den Emotionsdimensionen korreliert, jedoch mehr signifikante Korrelationen mit dem Arbeitsengagement aufweist.

Heiterkeit und die beiden adaptiven Humorstile weisen bis auf den negativen Zusammenhang mit Resignationstendenz nur positive Korrelationen auf. Schlechte Laune hingegen spielt mit negativen Zusammenhängen sozusagen das Gegenstück hierzu.

Der feindliche Humor nimmt mit zwei signifikanten Zusammenhängen nur eine untergeordnete Rolle ein.

6.6 Humor und seine Bedeutung für Burnout

Um Humor und seine Bedeutung für Burnout genauer zu beleuchten, wurden zu Anfang Produkt – Moment – Korrelationen berechnet. Bei der Reduzierten Leistungsfähigkeit wurde eine Korrelation nach Pearson gerechnet, während bei Dehumanisierung und Emotionaler Erschöpfung eine Korrelation nach Spearman herangezogen wurde, da hier keine Normalverteilung gegeben ist.

Die folgende Tabelle zeigt die Zusammenhänge zwischen den Burnoutdimensionen und den Humorfaktoren (Heiterkeit, Ernst, schlechte Laune) und den Humorstilen. Die Ergebnisse von Tümkaya (2007) können nicht alle bestätigt werden.

	Emotionale Erschöpfung	Reduzierte Leistungsfähigkeit	Dehumanisierung
Heiterkeit	-.41**	-.45**	-.27**
Ernst	.18*	.12	.04
Schlechte Laune	.57**	.36**	.21*
Sozialer Humor	-.13	-.34**	-.17
Selbstaufbauender H	-.18*	-.26**	.05
Feindlicher H	-.00	.11	.21*
Selbstabwertender H	.20*	.15	.33**

Tab. 17: Zusammenhänge zwischen den MBI Faktoren und den Humorfaktoren

****** : Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 signifikant

***** : Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 signifikant

Normal: Korrelation nach Pearson

Kursiv: Korrelation nach Spearman

Insgesamt gesehen gibt es durchaus signifikante Zusammenhänge zwischen Humor und Burnout. Vor allem Heiterkeit und auch zwei Humorstile haben einen signifikanten Einfluss.

Die beiden intrapersonalen Stile weisen beide jeweils zwei signifikante Zusammenhänge auf. Je höher der selbstaufbauende Humor, desto niedriger Emotionale Erschöpfung und Reduzierte Leistungsfähigkeit. Je höher der selbstabwertende Humor, desto höher auch Emotionale Erschöpfung und Dehumanisierung ($r=.20$ und $r=.33$).

Die Reduzierte Leistungsfähigkeit ist umso geringer, je höher der soziale Humor ausgeprägt ist. Dies zeigt der signifikant negative Zusammenhang von $r= -.34$.

Der feindliche Humor steht in Zusammenhang mit Dehumanisierung, jene Dimension des Burnouts, die in neuester Literatur zu Zynismus umbenannt wurde, was zwar generell kritisch anzudenken ist, in diesem Zusammenhang jedoch als treffend erscheint.

Des Weiteren sprechen diese Ergebnisse für Heiterkeit und schlechte Laune als bedeutende Faktoren bei Burnout, nicht jedoch für Ernst.

Ernst korreliert nämlich nur in geringem Ausmaße ($r=.18$) lediglich mit Emotionaler Erschöpfung.

Heiterkeit steht mit allen drei Dimensionen in negativem mäßigem Zusammenhang, während schlechte Laune, als so genannter Gegenspieler zu Heiterkeit zu allen drei Skalen in positivem mäßigem Zusammenhang steht.

Ob es sich bei diesen Zusammenhängen um Scheinkorrelationen handelt, also ob diese Zusammenhänge wirklich bestehen oder andere Variablen diesen Zusammenhang erklären, soll die im nächsten Abschnitt vorgestellte multivariate Regressionsanalyse etwas besser aufschlüsseln.

6.6.1 Erklärung von Burnout durch Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune

Um die Bedeutung von Humor für Burnout genauer zu beantworten, reichen reine bivariate Korrelationsanalysen nicht aus.

Es interessiert noch viel mehr, ob und inwieweit sich Burnout in seinen drei Dimensionen Emotionale Erschöpfung, Reduzierte Leistungsfähigkeit und Dehumanisierung durch die Humorvariablen Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune erklären bzw. prognostizieren lässt.

Um diese Fragestellung beantworten zu können, wird eine lineare Regression zur Berechnung herangezogen. Sie dient der Analyse von Beziehungen zwischen einer abhängigen und einer bzw. mehreren unabhängigen Variablen (Backhaus et al., 2006).

Mittels der Regressionsanalyse werden also die drei gefundenen Humorstilcluster einzeln hinsichtlich der drei Burnoutvariablen betrachtet.

Grundvoraussetzung dieses Verfahrens ist eine Annahme auf Normalverteilung der abhängigen und unabhängigen Variablen (Backhaus et al., 2006).

Da auf die einzelnen Cluster eingegangen wird, wurde die Normalverteilung für die Variablen mit dem Kolmogorov Smirnov Test in allen drei Clustern einzeln überprüft.

Die Normalverteilung kann auf Grund nicht signifikanter Ergebnisse in allen Clustern in allen Variablen angenommen werden.

Die Prüfung auf Heteroskedastizität erfolgte durch eine visuelle Betrachtung der Residuen, dargestellt in einem Streudiagramm.

Auch die Modellprämisse der Homoskedastizität der Störgrößen kann demnach als gegeben angenommen werden.

Das lineare Regressionsmodell basiert des Weiteren auf der Grundvoraussetzung, dass die Regressoren nicht linear abhängig sind, da sonst Multikollinearität bestehen würde. Während bei empirischen Daten immer ein gewisser, nicht störender Grad an Multikollinearität besteht, werden bei hoher Multikollinearität die Schätzungen der Regressionsparameter unzuverlässiger (Backhaus et al., 2006).

Da die beiden unabhängigen Variablen Heiterkeit und schlechte Laune relativ hoch miteinander korrelieren ($r = -.67$), besteht ein Verdacht auf Multikollinearität.

Ein Maß für die Überprüfung auf Multikollinearität ist der VIF (Variance Inflation Factor).

Backhaus et al. (2006) geben diesbezüglich keine Grenzwerte an. Urban und Mayerl (2006) geben als Richtwert für hohe Multikollinearität einen VIF größer als 10 bzw. größer als 5 wenn streng vorgegangen werden will.

Da bei diesen Daten alle VIF Werte zwischen 1 und 2 liegen, kann der Verdacht auf Multikollinearität verworfen werden und es kann, ohne Änderungen vornehmen zu müssen eine Regression berechnet werden.

Neben den drei Humorvariablen wurden des Weiteren Alter und Geschlecht als Kontrollvariablen einbezogen, wobei das Geschlecht aufgrund der dichotomen Ausprägung eine Dummyvariable darstellt.

Im Folgenden werden nun die Analysen für die drei Dimensionen von Burnout nach Maslach und Jackson (1986) dargestellt.

6.6.2 Emotionale Erschöpfung

Zu Beginn wird auf die Prüfung der einzelnen Regressionskoeffizienten eingegangen.

Diese zeigt, ob und wie gut die einzelnen Variablen des Regressionsmodells zur Erklärung der Emotionalen Erschöpfung beitragen.

Es werden der nicht standardisierte Koeffizient (B), der für die Richtung des Zusammenhangs steht, der standardisierte Koeffizient (β), der die Stärke des Zusammenhangs angibt und die Signifikanz (p) angegeben.

Cluster	B	β	P
1 – Idealtyp			
Alter	-.02	-.02	.895
Geschlecht	-1.58	-.08	.589
Heiterkeit	-.13	-.12	.528
Ernst	.13	.09	.548
Schlechte Laune	.50	.55	.007
2 – Extremtyp 1			
Alter	-.03	-.03	.849
Geschlecht	5.45	.25	.085
Heiterkeit	.17	.15	.502
Ernst	.53	.40	.021
Schlechte Laune	.44	.50	.015
3 – Extremtyp 2			
Alter	.08	.08	.650
Geschlecht	-1.3	-.07	.690
Heiterkeit	.07	.07	.762
Ernst	-.26	-.16	.348
Schlechte Laune	.45	.51	.020

Tab. 18: Prüfung des Regressionskoeffizienten Emotionale Erschöpfung

Die Ergebnisse zeigen dass Schlechte Laune in allen drei Clustern einen signifikanten positiven Einfluss auf die Emotionale Erschöpfung hat.

Eine Zunahme von schlechter Laune führt in allen drei Clustern also zu Erhöhung dieses emotionalen Zustandes, der als das Kernsymptom von Burnout verstanden wird.

Des Weiteren weist Ernst im Extremtyp 1 einen signifikanten positiven Einfluss auf.

Das bedeutet, dass auch eine Zunahme von Ernst beim „Entertainer um jeden Preis“ zu erhöhter Emotionaler Erschöpfung führt.

Dieser Effekt liegt möglicherweise daran, dass dieser Typ sowohl feindlichen als auch selbstabwertenden Humor in sehr hoher Ausprägung besitzt.

Mit dem Zuwachs von einer Ernstseinheit steigt die emotionale Erschöpfung bei dieser Konstellation der Humorstile um .53.

Das Geschlecht weist einen geringen Einfluss auf, da $p < .1$.

In diesem Fall würde es bedeuten, dass Frauen emotional erschöpfter sind als Männer.

Es liegt die Vermutung nahe, dass es insgesamt doch einen signifikanten Einfluss darstellen könnte, was bei weiteren Untersuchungen mit größeren Stichprobengrößen zu berücksichtigen wäre.

Cluster	R ²	Korrigiertes R ²	P
1 – Idealtyp	.431	.337	.003
2 – Extremtyp 1	.460	.373	.001
3 – Extremtyp 2	.245	.114	.129

Tab. 19: Prüfung der Regressionsfunktion Emotionale Erschöpfung

Die Tabelle zeigt die globale Prüfung der Regressionsfunktion, d.h. ob und wie gut Emotionale Erschöpfung durch das Regressionsmodell erklärt wird.

Als globale Gütemaße sind hier das Bestimmtheitsmaß (R^2) und das korrigierte Bestimmtheitsmaß angegeben. Das Bestimmtheitsmaß misst die Güte der Anpassung („goodness of fit“) der Regressionsfunktion an die empirischen Daten (Backhaus et al., 2006). Sie steht für die erklärte Varianz.

Die Signifikanz für Idealtyp und Extremtyp 1 besagt, dass in diesen Gruppen ein signifikanter Anteil an Variation erklärt werden kann.

Der Wert R-Quadrat besagt, dass in Cluster 1 43 % der Variation von Emotionaler Erschöpfung durch die ins Modell genommenen Regressoren erklärt wird.

In Cluster 2 sind es ähnlich viele (46 %), während im Cluster 3 lediglich 24.5 % erklärt werden. Die restlichen Prozent bleiben unerklärt. Es gibt somit noch andere Einflüsse, die hier nicht erfasst werden.

Es gibt keinen R^2 Wert, ab dem ein Modell zufriedenstellend genügend Prozent erklärt oder nicht. Ein signifikantes Modell hat immer Erklärungskraft. Es kommt auf die spezielle Fragestellung und die erhobenen Variablen an, ob es als zufriedenstellend betrachtet werden kann (Backhaus et al., 2006).

Im Falle der Emotionalen Erschöpfung ist man mit dem Ergebnis zwar nicht hoch zufrieden, die erklärten Prozent sind jedoch nicht zu vernachlässigen.

6.6.3 Reduzierte Leistungsfähigkeit

Die Prüfung der einzelnen Regressionskoeffizienten zeigt, dass keine der Variablen des Regressionsmodells in signifikanter Weise zur Erklärung der Reduzierten Leistungsfähigkeit beitragen kann.

Cluster	B	β	P
1 – Idealtyp			
Alter	-.13	-.19	.340
Geschlecht	-3.24	-.26	.179
Heiterkeit	-.11	-.15	.495
Ernst	-.25	-.25	.160
Schlechte Laune	.04	.07	.761
2 – Extremtyp 1			
Alter	-.02	-.03	.855
Geschlecht	-3.75	-.22	.172
Heiterkeit	-.19	-.21	.388
Ernst	-.03	-.03	.883
Schlechte Laune	.30	.42	.053
3 – Extremtyp 2			
Alter	-.03	-.04	.840
Geschlecht	5.37	.31	.087
Heiterkeit	-.03	-.03	.896
Ernst	.21	.15	.404
Schlechte Laune	.07	.09	.694

Tab. 20: Prüfung des Regressionskoeffizienten Reduzierte Leistungsfähigkeit

In der Dimension der Reduzierten Leistungsfähigkeit konnte der signifikante Einfluss der schlechten Laune wie bei der Emotionalen Erschöpfung in keinem der drei Cluster gefunden werden.

Einzig erwähnenswert ist Extremtyp 1, der mit $p = .053$ nur knapp nicht mehr in den signifikanten Bereich fällt.

Man kann also einen geringen Zusammenhang erkennen, der bei einer größeren Stichprobe bestätigt werden könnte.

Es wird deutlich, dass die Reduzierte Leistungsfähigkeit durch das Regressionsmodell weniger gut erklärt werden kann als die Emotionale Erschöpfung.

Folgende Tabelle zeigt die globalen Gütemaße für die Reduzierte Leistungsfähigkeit.

Cluster	R^2	Korrigiertes R^2	p
1 – Idealtyp	.178	.036	.309
2 – Extremtyp 1	.357	.250	.016
3 – Extremtyp 2	.127	-.023	.528

Tab. 21: Prüfung der Regressionsfunktion Reduzierte Leistungsfähigkeit

In Cluster 1 sind es 17.8 % der Variation von Reduzierter Leistungsfähigkeit, die durch die Regressoren erklärt werden kann.

Während in Cluster 2 35.7 % durch die einbezogenen Variablen erklärt werden können, sind es in Cluster 3 nur ca. 12.7 %.

6.6.4 Dehumanisierung

Ernst ist als einzig signifikanter Regressionskoeffizient jene Dimension, die Dehumanisierung zumindest für Extremtyp 1 am besten erklären kann. Weiters wird Heiterkeit mit $p = .062$ nur knapp nicht signifikant.

Cluster	B	B	P
1 – Idealtyp			
Alter	.01	.02	.912
Geschlecht	-1.55	-.23	.236
Heiterkeit	.01	.02	.933
Ernst	-.10	-.19	.288
Schlechte Laune	.07	.20	.392
2 – Extremtyp 1			
Alter	-.07	-.15	.369
Geschlecht	-.22	-.02	.900
Heiterkeit	-.27	-.47	.062
Ernst	.26	.38	.044
Schlechte Laune	-.11	-.25	.255
3 – Extremtyp 2			
Alter	.12	.27	.146
Geschlecht	-.97	-.11	.542
Heiterkeit	.01	.02	.939
Ernst	-.03	-.04	.817
Schlechte Laune	.03	-.08	.718

Tab. 22: Prüfung des Regressionskoeffizienten Dehumanisierung

Wie die folgende Tabelle Aufschluss gibt, kann Dehumanisierung durch das Regressionsmodell am schlechtesten erklärt werden.

Bestmöglich gelingt es bei Extremtyp 1, bei dem 33.8 % an Variation der Dehumanisierung erklärt werden können. Im Gegensatz dazu sind es bei Cluster 3 jedoch nur knappe 9%.

Cluster	R ²	Korrigiertes R ²	P
1 – Idealtyp	.138	-.006	.460
2 – Extremtyp 1	.338	.231	.020
3 – Extremtyp 2	.088	-.064	.714

Tab. 23: Prüfung der Regressionsfunktion Dehumanisierung

Die Ergebnisse der drei Burnoutdimensionen zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Regressionsmodell nur für die Dimension der Emotionalen Erschöpfung einigermaßen zufriedenstellend ist, da in den anderen beiden Bereichen zu wenig Prozent der Variation der Burnoutvariablen erklärt werden können.

Interessant ist auch, dass diese Ergebnisse nicht für einen Einfluss von Heiterkeit auf Burnout sprechen. Es kristallisiert sich mehr die Wichtigkeit der schlechten Laune und auch des Ernstes heraus, ein Ansatz, der durch reine Korrelationsstudien nicht auffindbar war.

Auffallend ist auch, dass alle Dimensionen für den Extremtyp 1, den „Entertainer um jeden Preis“ am besten erklärt werden können.

Eine mögliche Erklärung dafür mag vermutlich darin liegen, dass bei diesem Cluster alle Humorstile sehr hoch ausgeprägt sind. Es liegt also im Vergleich zu den anderen Clustern eine sehr hohe generelle Humoranwendung vor, was eventuell einen Unterschied im Einfluss der einzelnen Variablen hervorrufen kann.

Im Grossen und Ganzen können die einbezogenen Variablen Heiterkeit, Ernst, schlechte Laune, Alter und Geschlecht die drei Burnoutdimensionen nicht erfolgreich auferklären, weshalb über weitere mögliche einflussreichere Regressoren nachgedacht werden sollte.

Der Ergebnisse zufolge sollte man sich auch fragen, ob es nicht vielleicht sein kann, dass die Humorvariablen alle das gleiches Konstrukt messen.

Dies sollte bei Folgestudien unbedingt im Vorhinein abgeklärt werden, indem noch einmal die Validität der Konstrukte geprüft wird. Bei Bedarf sollten dann auch andere Messinstrumente eingesetzt werden.

7 Zusammenfassung

Mit Hilfe einer Clusteranalyse wurden drei Humorstiltypen ermittelt, die sich bezüglich ihrer Humorstillkonstellation unterscheiden.

Zwei Cluster stellen einen Extremtypen dar, der alle Humorstile in hoher bzw. niedriger Ausprägung anwendet. Der dritte Typ wird als Idealtyp bezeichnet, da er nur die adaptiven Humorstile anwendet, nicht jedoch die maladaptiven.

Zwischen den drei Typen wurden signifikante Unterschiede in den meisten -sieben von elf- Variablen des Erlebens- und Verhaltensmuster und in zwei der drei Burnoutdimensionen gefunden, was darauf hinweist, dass jene Lehrer, die eine ideale Kombination der Humorstilmuster aufweisen, auch ein idealeres Bewältigungsmuster an den Tag legen.

Dies spiegelt sich auch in der Verteilung der Cluster hinsichtlich der AVEM Typen.

Vom Idealtyp fallen nur 18.4 % in das Burnoutrisikomuster während es bei Extremtyp1 37% und bei Extremtyp2 41% sind. Das demonstriert einen deutlichen Unterschied.

Auch bezüglich der Variablen der temperamentellen Basis ist der Idealtyp vorteilhafter ausgestattet ist als die beiden Extremtypen.

Signifikante Zusammenhänge wurden zwischen den Humorvariablen wie erwartet gefunden. Einerseits stehen die positiven Humorstile untereinander in Verbindung und andererseits die negativen.

Weiters zeigen sich auch Zusammenhänge zwischen maladaptivem und adaptivem Humor. Die Korrelationen zeigen, dass Heiterkeit nur für die positiven, nicht jedoch für die negativen Humorstile als Basis gelten kann.

Um die Bedeutung von Humor für arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten besser beurteilen zu können, sei auf die entscheidenden Korrelationen zwischen den Humorvariablen und jenen Variablen, die für das arbeitsbezogene Erleben stehen hingewiesen. Vor allem Heiterkeit und die adaptiven Humorstile spielen eine wichtige Rolle bezüglich der Widerstandskraft gegenüber Belastungen und der berufsbegleitenden Emotionen.

Einerseits geben die signifikanten Zusammenhänge von Heiterkeit und schlechter Laune mit den Burnoutdimensionen einen ersten vagen Aufschluss über die Bedeutsamkeit von Humor für Burnout.

Bei den Humorstilen stellt der selbstaufwertende Humor, eine ausschlaggebende Komponente dar. Dies macht seine Funktion als Bewältigungsstrategie deutlich.

Im positiven Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und Dehumanisierung steht auch der selbstabwertende Humor.

Andererseits gibt jedoch die Regressionsanalyse genauere Auskunft über die Wesentlichkeit von Humor für Burnout und zeigt auf, dass sich Burnout nicht unbedingt direkt über die Humorvariablen erklären lässt.

8 Diskussion

Primäres Ziel dieser Studie war es die Bedeutung von Humor und Erlebens- bzw. Verhaltensmustern und Burnout bei Lehrern aufzuzeigen.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen einerseits die prekäre Situation der österreichischen Lehrer aus gesundheitspsychologischer Sicht, andererseits die Relevanz der Humorforschung in diesem Zusammenhang auf.

Das Resultat, dass tatsächlich die Hälfte der Lehrer der Gesundheit schädigendes Erlebens- und Verhaltensmuster an den Tag legt war erschreckend. Das hat zur Folge, dass die Hälfte der Lehrer in eine Risikogruppe für Erkrankungen fällt.

Diesbezüglich kann also nicht genügend an Prävention geleistet werden.

Es wäre interessant näher zu hinterfragen, warum es trotz stark erlebter Belastungen eine anscheinend große Arbeitszufriedenheit gibt. Spiegelt sich da ein Wunschdenken wider? Will ein Lehrer, der knapp vor dem Burnout steht, seine gesundheitsgefährdende Situation einfach nicht wahrhaben?

Wie wichtig Humorforschung im Bereich der Stressbewältigung ist, zeigt das Ergebnis, dass sich Lehrer mit einem „idealen“ Humorstilmuster im positiven von den anderen

Lehrern hinsichtlich des Erlebens und Verhaltens bei Arbeitsbelastungen und somit auch des Burnouttrisikos unterscheiden.

Generell wurden viele Zusammenhänge sichtbar, die es wert wären, noch genauer untersucht zu werden. Hier wären jedoch Längsschnittstudien von Vorteil und wichtig, da diese Kausalschlüsse erlauben würden, die von enormer Relevanz wären.

Ein möglicher Zugang hierfür wären beispielsweise Strukturgleichungsmodelle, mit denen Zusammenhangsgefüge von mehreren latenten Variablen analysiert werden können.

Von Wichtigkeit ist, dass man im Hinblick auf Humor als personale Ressource realistisch bleibt. Humor alleine wird kaum einen Lehrer bzw. eine Person vor Burnout schützen.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigten auch, dass sich Burnout nicht unbedingt direkt durch die Humorvariablen zufriedenstellend erklären lässt. Es spielen wohl noch andere Faktoren eine entscheidende Rolle, deren Erforschung wichtig wäre.

Trotzdem sollte Humor sehr wohl unbedingt ins Repertoire der persönlichen Bewältigungsstrategien aufgenommen werden. Dies ist laut der Humorforschung jedem möglich. Diese Wissenschaft geht nämlich davon aus, dass Humor trainierbar ist. Dies hat zur Folge, dass man die Ansicht vertritt, dass Humor theoretisch jedem als personale Ressource zur Verfügung stehen kann.

Dementsprechend wird an der Entwicklung von Humortrainingsprogrammen gearbeitet. Paul McGhee war Vorreiter und arbeitete ein Training aus, das von Sassenrath (2001) ins Deutsche übersetzt und auch erprobt wurde.

Natürlich ist das auch relativ zu sehen. Humorforscher Ruch (2008) sagte bei der Podiumsdiskussion des CliniClowns-Symposiums ganz realistisch, dass man durch Humortraining klarerweise keine Veränderungen von „0 auf 100“ erzielen könne. Sehr wohl können jedoch gewisse ausschlaggebende Verbesserungen erzielt werden.

Da grundsätzlich eine Möglichkeit besteht, Humor zu fördern und zu stärken, ist es wichtig, sich die Wirkung und Zusammenhänge von Humor genauer anzusehen.

Diese Studie könnte speziell für den Lehrberuf einen wichtigen Beitrag geleistet haben.

Kritiker der Humorforschung im Zusammenhang mit Belastungserleben kommen gerne mit dem Einwand, dass es doch offensichtlich und klar ist, dass eine Person mit Burnout

klarerweise weniger zu lachen hat, als ein Lehrer, der seinen Beruf ohne größere Probleme ausführen kann.

Der Knackpunkt ist jedoch folgender: Humor soll einem *im Vorfeld* dazu verhelfen nicht an Burnout oder anderen Überlastungserscheinungen zu erkranken.

Des Weiteren sollte man sich auch noch mehr Gedanken machen, was des Weiteren für die Anwendung von positivem Humor, abgesehen von der Heiterkeit als temperamentelle Basis nötig sein könnte.

Ein interessanter Fokus könnte auch das Untersuchen mit zusätzlicher Fremdeinschätzung des Lehrerhumors (z.B. durch Schüler, Kollegen) sein.

Wenn auch andere Personen den Humor einer Person einschätzen, bekommt man einen authentischeren Einblick in die Situation.

Wie man aus der Erfahrung mit Humorseminaren und – trainings weiß, schätzen viele den eigenen Humor nicht realistisch ein.

Es wird von der Person selbst teilweise nicht erkannt, dass sie mit ihrem Humor andere beispielsweise mehr verletzt als entspannt.

In solchen Fällen würde eine Fremdeinschätzung Aufschluss über ein verzerrtes Eigenbild oder auch über Effekte der sozialen Erwünschtheit bringen.

Die Ergebnisse dieser Studie müssten noch an weiteren Stichproben bestätigt werden, um von einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse sprechen zu können.

Interessant wäre es die Humorstiltypen in anderen Professionen zu untersuchen, um zu erfahren, ob die Typen des Idealtyps und der zwei Extremtypen auf andere Populationen übertragen werden können.

Von Belang und Interesse erscheint mir auch das unterschiedliche Ergebnis hinsichtlich der temperamentellen Basis zwischen der Durchschnittspopulation und der Lehrerpopulation. Ruchs Modell der Heiterkeit als Basis für humorvolles Erleben und Verhalten konnte weder bei der Lehrerpopulation von Reißland (2002), noch in dieser Lehrerstudie bestätigt werden, da es lediglich Basis für positiven Humor war.

Auch in diesem Zusammenhang könnten Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Berufssparten interessant sein.

9 Kritik und Grenzen

Größte Schwäche der Untersuchung ist, wie auch in Kapitel 8 schon erwähnt, sicherlich, dass keine kausalen Schlüsse gezogen werden können. Dies soll als Appell an noch folgende Studien auf diesem Gebiet gerichtet sein. Nur Kausalstudien könnten die „Henne-Ei-Problemantik“ näher beleuchten:

Was existierte vorher? Burnout oder Humor?

Haben Lehrer Burnout, weil sie keinen Humor haben?

Haben Lehrer Humor, weil sie kein Burnout haben?

Haben Lehrer keinen Humor, weil sie Burnout haben?

Haben Lehrer kein Burnout, weil sie Humor haben?

Es wäre für die Humorforschung jedoch sehr wünschenswert, wenn in Zukunft der Fokus auf Längsschnittstudien und Kausalergebnisse gelegt würde.

Die Beantwortung der kausalen Fragestellung hätte den Rahmen einer Diplomarbeit überstiegen.

Schwierigkeit dieses Vorhabens war das nur vage vorhandene theoretische Konstrukt von Humor, welches hier durch die zwei Konzepte der Humorstile und der temperamentellen Basis empirisch untersucht wurde:

Die Humorforschung ist ein Gebiet, das im Aufschwung und noch nicht am gewünschten Forschungsstand angelangt ist. Ich denke die Operationalisierung des Konstrukts war dem derzeitigen Forschungsstand zwar entsprechend gut gewählt, die Humorkonstrukte sollten jedoch noch weiter untersucht werden.

Was bei weiteren Studien mit den verwendeten Humorkonstrukten auf alle Fälle zu empfehlen wäre, ist eine genaue Itemanalyse der Fragebögen. Dies wäre beispielsweise mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse möglich. Durch die konvergente und diskriminante Validität, welche die empirischen Indikatoren dieser Analyse sind, kann die Konstruktvalidität überprüft werden. Dafür ist jedoch eine größere Stichprobe als jene dieser Untersuchung notwendig. Dies würde aber Aufschluss über jenen im letzten Kapitel erwähnten Verdacht bringen, dass die in dieser Studie verwendeten Humorvariablen alle dasselbe Konstrukt messen.

Das Problem der Statuserhebung und die damit einhergehenden Abhängigkeit der Tagesverfassung bestand zwar bei dieser Untersuchung, sollte jedoch etwas gemindert worden sein, indem den Lehrern zwei Wochen Zeit gegeben wurde, den Fragebogen auszufüllen. Eine mögliche Lösung hierfür wäre gewesen, die einzelnen Teile des Fragebogens variiert vorzugeben.

Ein generelles Problem bei Studien, die sich mit Burnout bzw. Belastung befassen und gleichzeitig auf freiwilliger Teilnahme beruhen, ist eine gewisse Vorselektierung der Stichprobe.

Vermutlich haben mehr weniger belastete Lehrer teilgenommen, was aber bei diesen Ergebnissen nicht zu hoffen ist. Das würde nämlich bedeuten, dass noch mehr als die Hälfte der Lehrerpopulation risikobehaftetes Bewältigungsverhalten an den Tag legt.

Falls der Selektierungseffekt jedoch aufgetreten sein sollte, kann er auch positiv gesehen werden, da es schließlich um eine durch Humor erfolgreiche Bewältigung der Belastungen geht.

Die Durchschaubarkeit von Fragebögen und die daraus resultierende Gefahr der Verfälschung der Antworten hinsichtlich sozialer Erwünschtheit sind natürlich auch vorhanden. Gerade die Thematik von Belastung und Burnout kann von einigen als unangenehm empfunden werden.

Ein weiterer Kritikpunkt ist der sehr lange Fragebogen. Ich habe zwar versucht den Fragebogen möglichst abwechslungsreich bezüglich Humor- und Belastungsfragen zu gestalten, um möglichst keine negativen Motivationseffekte oder oberflächliche Bearbeitungen am Ende des Fragebogens zu bekommen.

Trotzdem würde ich mit der jetzigen Erfahrung sagen, dass das Ausmaß des Fragebogens nicht unbedingt notwendig war.

Ich denke, dass die Thematik Humor und Burnout in einer Diplomarbeit zu verbinden etwas gewagt war, nicht zuletzt deshalb weil die Humorforschung noch jung ist und die Humorkonstrukte vermutlich noch nicht vollständig erforscht sind. Trotzdem bin ich stolz, dass ich diesen Schritt gemacht habe und den Weg bis zum Ende gegangen bin.

Trotz aller Kritik an der Arbeit hoffe ich, dass ich zumindest bei dem einen oder anderen Leser Interesse wecken hab können; sei es für die Belastung im Lehrberuf oder für Humor. Beides sind sehr aktuelle und brisante Themen, die auch in Zukunft Wichtigkeit haben werden, wenn nicht sogar noch mehr an Bedeutung gewinnen werden.

10 Abstract

Hintergrund und Ziel: Ziel der vorliegenden Studie war es die Beziehung zwischen Humorvariablen und Belastungserleben, Belastungsverhalten und Burnout im Lehrberuf genauer zu untersuchen. Es wurde geklärt ob Humor, wie es Ergebnisse der Humorforschung vertreten in Zusammenhang mit einer besseren Bewältigung von Belastungen und geringerem Burnout steht. Das Konstrukt Humor wurde durch seine temperamentelle Basis nach Ruch (1996) und die verschiedenen Humorstile nach Martin et al. (2004) operationalisiert. Es wurde an Hand der Stile nach unterschiedlichen Typen gesucht, die sich in den Variablen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens und in weiterer Folge in den Burnoutdimensionen unterscheiden. Des Weiteren interessierten auch Zusammenhänge einerseits zwischen den Humorvariablen und andererseits zwischen den Humorvariablen und jenen des Arbeitsengagements, der Widerstandskraft gegenüber Belastungen, der arbeitsbezogenen Emotionen und des Burnouts. **Methoden:** Insgesamt nahmen 127 Lehrer aus österreichischen Gymnasien und Berufsbildenden Höheren Schulen an der Untersuchung teil. Es kamen folgende Verfahren zur Anwendung: MBI, AVE, HSQ, STHI-T 60. Es wurde eine Clusteranalyse durchgeführt und die gefundenen Stiltypen dann durch Varianzanalysen und bei Bedarf Kruskal und Wallis Tests auf Unterschiede analysiert. Des Weiteren wurden Korrelationen (Pearson bzw. Spearman) und lineare Regressionen herangezogen, um die Zusammenhänge zwischen den erhobenen Variablen genauer zu beleuchten und um zu untersuchen, ob Burnout durch Humorvariablen zu erklären ist. **Ergebnisse:** Es konnten drei unterschiedliche Humorstiltypen identifiziert werden, wobei einer als Idealtyp und die anderen beiden als Extremtypen bezeichnet werden können. Die Unterschiede lassen darauf schließen, dass ein Lehrer mit idealem Humorstilmuster im Vergleich zu den anderen Typen auch ein gutes Erleben und Verhalten im Beruf an den Tag legt, was mit einem guten Bewältigungsmuster einhergeht. Die Regressionsanalyse zeigt jedoch, dass sich Burnout durch die Humorvariablen alleine nicht zufriedenstellend erklären lässt. **Diskussion und Schlussfolgerung:** Die Ergebnisse zeigen die Wichtigkeit von adaptiven Humorstilen im Lehrberuf deutlich auf. Sie müssten jedoch auch an anderen Stichproben bestätigt werden, um von einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse sprechen zu können. In dieser Studie wird auf entscheidende Zusammenhänge eingegangen, weshalb hier ein Appell an

folgende Studien gerichtet wird, das Augenmerk vor allem auf die Kausalitätsfrage zwischen Humor und Belastung bzw. Burnout zu lenken. Außerdem sollte noch zu weiteren möglichen Einflussfaktoren hinsichtlich der Erklärung von Burnout geforscht werden.

Objectives: The objective of this study is to analyse the links between variables of humor and behavior under pressure or burnout among teaching staff. Its purpose is to show whether humor, as it is claimed by humor research, can be related to a successful management of stress which could consequently lead to a lower risk of the burnout syndrome. The concept of humor is operationalized through its temperamental basis (Ruch, 1996) and humor (Martin et al., 2003). I have tried to discriminate different types based on their work experience, behavior and evidence of burnout by means of style. I was also interested in correlations between variables of humor with each other on the one hand and the link between such variables and job commitment, the resistance to stress, work-related emotions and burnout on the other hand. **Methods:** I have surveyed 127 teachers from Austrian grammar schools and secondary vocational colleges. The following measurements have been used: MBI, AVEM, HSQ, STHI-T 60. A cluster analysis has been carried out which was then analyzed with the help of variation analysis and Kruskal and Wallis Test. Furthermore I have used correlations (Pearson, Spearman) and linear regressions in order to highlight the links between the variables found and to investigate if burnout can be explained by humor variables. **Result:** 3 types of styles of humor could be identified, one of which can be regarded as ideal type whereas the other two can be called extreme types. The differences let us draw the conclusion that a teacher with an ideal humor pattern will prove to be well prepared for the challenges of his job and provide a better chance to cope with it. **Discussion and conclusion:** The findings show the general importance of humor research and particularly the relevance of it in the teaching profession in particular. Of course, they should be endorsed by other samples in order to claim general acceptance. This study deals with correlations but it suggests that future studies should aim at the causal question between humor and burnout.

11 Literaturverzeichnis

Abel, M. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *International Journal of Humor Research*, 15 (4), 365-381.

Amman, M., Angerer, R., Felbermayer, G. & Muglach, S. (2003). *Das Lehrerbild in der Öffentlichkeit im Vergleich Finnland, Schweiz und Österreich – Ursachen und Maßnahmen zur Verbesserung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Berufspädagogische Akademie des Bundes in Tirol.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine Anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.

Barth, A.R. (1990). *Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Inaugural-Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg.

Barth, A.R. (1992). *Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.

Bernstein, D.K. (1986). The Development of Humor: Implications for Assessment and Intervention. *Topics in Language Disorders*, 6(4), 65-71.

Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. (6.Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4.Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.

Bühl, A. (2006). *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse*. (10. überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Pearson Studium.

Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.

Van Dick, R., Wagner, U. & Christ, O. (2004). Belastung und Gesundheit im Lehrberuf: Betrachtungsebenen und Forschungsergebnisse. In A. Hillert & A. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 39-50). Stuttgart: Schattauer.

Van Dick, R. & Stegmann, S (2007): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 34-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dorsemagen, C., Lacroix, P., Krause, A. (2007). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 227-247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eggl, P. (1997). *Humor und Gesundheit*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Zürich.

Fry, W. F. (1994). The biology of humor. In *International Journal of Humor Research*, 7 (2), 111-126.

Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz Beruflicher Belastungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastrungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung*

im *Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 185-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goltz, W. (2002). *Humor und Burnout: Einflussfaktoren von Humor auf Burnout*. Unveröffentlichte Master Thesis, Wirtschaftsuniversität Wien.

Hagemann, W. (2003). *Burn-Out bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapie*. München: Beck.

Hillert, A. (2007): Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillert, A. & Schmitz, E. (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.

Höfner, E. & Schachtner, H. U. (1995). *Das wäre doch gelacht! Humor und Provokation in der Therapie*. (1.Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Humor. (2005). In Brockhaus Enzyklopädie Online (21.Aufl.)

Verfügbar unter:

http://www.brockhaus-enzklopaedie.de/be21_article.php?document_id=0x0667bfbb@be

[Abfrage am 9. 11.2007]

Humor (2003). In Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20.Jh. Verfügbar unter:

<http://www.dwds.de/?kompakt=1&sh=1&qu=humor>

[Abfrage am 9. 11.2007]

Jehle, P. & Schmitz, E. (2007). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 160-184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirsh, G.A. & Kuiper, N.A. (2003). Positive and negative aspects of sense of humor: Associations with the constructs of individualism and relatedness. *International Journal of Humor Research*, 16(1), 33-62.

Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2004). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim und Basel: Beltz.

Folkman, S. & Lazars, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150-170.

Lefcourt, H.M. & Thomas, S. (1998). Humor and stress revisited. In W. Ruch (Hrsg.), *The Sense of Humor. Explorations of a Personality Characteristic* (S. 179-202). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Lillo, P. R. (2006). Influencia de los estilos de humor sobre las estrategias de afrontamiento en Entre Ríos. [Der Einfluss der Humorstile auf die Bewältigungsstrategien in Entre Ríos]. In

Psicodebate 7. Psicología, Cultura y Sociedad (S. 95-118). Verfügbar unter <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2007.pdf> [20.1.2008]

Martin, R.A. (2001). Humor, Laughter and Physical Health: Methodological Issues and Research Findings. *Psychological Bulletin*, 504-519.

Martin, R.A. (2002). Is laughter the best medicine? *Current Directions in Psychological Science*, 11(6), 216-220.

Martin, R.A. (2003). Sense of humor. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Hrsg.), *Positive Psychological Assessment. A handbook of Models and Measures*. (S. 313- 326). Washington Dc.: published by APA

Martin, R.A. & Lefcourt, H.M. (1983). Sense of Humor as a Moderator of Relation between Stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (6), 1313-1324.

Martin, R.A., Kuiper, N.A., Olinger, L.J.& Dance, K.A. (1993). Humor, coping with stress, self-concept, and psychological well-being. *International Journal of Humor Research*, 6 (1), 89-104.

Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larse, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.

Maslach, C. (1993). Burnout: A Multidimensional Perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek. (Hrsg.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (S. 19-32). London: Taylor and Francis.

Maslach, C. & Leiter, M.P. (2001). *Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Wien, New York: Springer.

Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychology Science*, 12 (5), 189-192.

McGhee, P (1979). *Humor. It's origin and development*. San Francisco: Freeman.

Montgomery, C. & Rupp, A.A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education* 28(3), 458-486.

Nevo, O., Aharonson, H. & Klingman, A. (1998). The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic* (S. 385-404). New York: Mouton de Gruyter.

Rißland, B. (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Robinson, V. M. (2002). *Praxishandbuch therapeutischer Humor: Grundlagen und Anwendungen für Pflege- und Gesundheitsberufe*. (2.Aufl.). Wiesbaden: Ullstein Medical.

Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer- Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 249-266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruch, W. (1998). The sense of Humor. Explorations of a Personality Characteristics. Berlin New York: Mouton de Gruyter.
- Ruch, W. (2008, Oktober) Humor und Lachen: Forschungsperspektiven und Anwendung. Präsentiert beim 3. Wissenschaftlichen Symposium des CliniClowns Forschungsvereins zum Thema, Wien.
- Ruch, W., Köhler, G. & Van Thriel, C. (1996). Assessing the „humorous temperament“: Construction of the facet and standrad trait forms of the State-Trait-Cheerfulness-Inventory – STCI. *International Journal of Humor Research* 9(3/4), 303-339.
- Ruch, W. & Zweyer, K. (2001). Heiterkeit und Humor. Ergebnisse aus der Forschung. In R. D. Hirsch, J. Bruder & H. Radebold (Hrsg.), *Heiterkeit und Humor im Alter* (S. 9-43). Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Gerontopsychiatrie und -psychotherapie, Bd. 2. Bornheim-Seckem: Chudeck-Druck.
- Ruch, W., Beermann, U & Proyer, R. (in Druck). The humor of gelotophobes: Is anything left?
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheits*. (1.Aufl.). Bern: Huber.
- Sassenrath, S. (2001). Humor und Lachen als Stressbewältigungsstrategie. Evaluation des 8 Stufen Humor-Trainingsprogramms zur Wiederentdeckung und Stärkung des Sinnes für Humor von Dr. Paul E. McGhee. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (Manual)*, Frankfurt am Main: Swets Testservices.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U (2007a). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007b). Einführung und Überblick. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.). (2007), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S.17-43). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmid, A.C. (2003): Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert & A. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51-68). Stuttgart: Schattauer.

Talbot, L.A. & Lumden, D.B. (2000). On the association between humor and burnout. *International Journal of Humor Research*, 13(4), 419-428.

Thorson, J.A., Powell, F.C., Sarmany-Schuller, I., Hampes, W.P. (1997). Psychological health and Sense of Humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 605-619.

Tümekaya, S. (2007). Burnout and humor relationship among university lecturers. *International Journal of Humor Research*, 20(1), 73-92.

Urban, D. & Mayerl, J. (2006). Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wendt, A. (1995). Diagnostik von Bewältigungsverhalten. Landau : Empirische Pädag.

Wentner, Havranek (2002). LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. SORA Institute for Social Research and Analysis, Klinische Abt. Arbeitsmedizin, AKH Wien. Verfügbar unter:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>

[Abfrage am 10.01.2007]

12 Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Stait-Trait-Modell der Erheiterbarkeit</i>	<i>4</i>
<i>Abb. 2: Modell zur Entstehung von Belastung und Beanspruchung in der Lehrertätigkeit (Rißland 2002, 65 in Anlehnung an Rudow 1994, 43ff).....</i>	<i>17</i>

13 Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 1: Aufgaben eines Lehrers</i>	<i>15</i>
<i>Tab. 2: Belastungsfaktoren eines Lehrers nach Rudow(1994, S.60)</i>	<i>19</i>
<i>Tab. 3: Interventionsmöglichkeiten von Humor in der Burnoutliteratur.....</i>	<i>28</i>
<i>Tab. 4: Deskriptive Kennwerte der Dimensionen des MBI bei unterschiedlichen Stichproben</i>	<i>36</i>
<i>Tab. 5: Deskriptive Kennwerte der Dimensionen des AVEM bei unterschiedlichen Stichproben.....</i>	<i>38</i>
<i>Tab. 6: Deskriptive Kennwerte der Dimensionen des HSQ bei unterschiedlichen Stichproben.....</i>	<i>40</i>
<i>Tab. 7: Unterscheidung der Humorstile</i>	<i>40</i>
<i>Tab. 8: Deskriptive Kennwerte der Dimensionen des STHI-T 60 bei unterschiedlichen Stichproben</i>	<i>41</i>
<i>Tab. 9: Häufigkeit und gültige Prozent der angewendeten Bewältigungsstrategien</i>	<i>43</i>
<i>Tab. 10: Clustermittelwerte.....</i>	<i>47</i>
<i>Tab. 11: Prozentsätze der Cluster bezüglich der AVEM Typen, (N 117)</i>	<i>50</i>
<i>Tab. 12: Chi-Quadrat Test N(117)</i>	<i>50</i>
<i>Tab. 13: Mittelwertunterschiede der drei Cluster in den elf Skalen des AVEM und den drei Skalen des MBI.....</i>	<i>54</i>
<i>Tab. 14: Mittelwertunterschiede der drei Cluster in den Skalen des STHI-T 60</i>	<i>55</i>
<i>Tab. 15: Korrelationen zwischen den Humorvariablen</i>	<i>56</i>
<i>Tab. 16: Zusammenhänge zwischen den AVEM Faktoren und den Humorfaktoren.....</i>	<i>58</i>
<i>Tab. 17: Zusammenhänge zwischen den MBI Faktoren und den Humorfaktoren</i>	<i>59</i>
<i>Tab. 18: Prüfung des Regressionskoeffizienten Emotionale Erschöpfung</i>	<i>62</i>
<i>Tab. 19: Prüfung der Regressionsfunktion Emotionale Erschöpfung</i>	<i>63</i>
<i>Tab. 20: Prüfung des Regressionskoeffizienten Reduzierte Leistungsfähigkeit</i>	<i>64</i>
<i>Tab. 21: Prüfung der Regressionsfunktion Reduzierte Leistungsfähigkeit.....</i>	<i>64</i>
<i>Tab. 22: Prüfung des Regressionskoeffizienten Dehumanisierung</i>	<i>65</i>
<i>Tab. 23: Prüfung der Regressionsfunktion Dehumanisierung.....</i>	<i>65</i>

14 Anhang

14.1 Fragebogen

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

ich bin Psychologiestudentin an der Fakultät für Psychologie in Wien und realisiere

im Rahmen meiner Diplomarbeit eine Studie zu Humor und Belastung im Lehrberuf.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mich durch das Ausfüllen dieses Fragebogens dabei unterstützen würden. Die Bearbeitung wird ca. 30 Minuten in Anspruch nehmen.

Es gibt **keine richtigen oder falschen Antworten**, sondern es geht lediglich um Ihre persönlichen Einstellungen, Verhaltensweisen oder Gewohnheiten.

Bitte versuchen Sie **alle Fragen vollständig** und so **spontan und ehrlich** wie möglich zu beantworten.

Alle Angaben werden selbstverständlich **vertraulich und anonym** behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken im Zusammenhang mit meiner Diplomarbeit.

Falls Sie Interesse an einer Rückmeldung zum Gesamtergebnis dieser Studie haben, informiere ich Sie gerne nach der Auswertung darüber.

In diesem Falle würde Ich Sie bitten Ihre email Adresse anzugeben.

☐ Interesse am Gesamtergebnis

Vielen lieben Dank für Ihre Unterstützung und Mitarbeit!

Katharina Schmiderer

Zu Beginn bitte ich Sie um einige Angaben zu Ihrer Person:**Alter:****Geschlecht:** ☐ Männlich
☐ Weiblich**Familienstand:** ☐ Ledig
☐ In Lebensgemeinschaft
☐ Verheiratet
☐ Geschieden
☐ Verwitwet**Haben Sie Kinder?** ☐ Ja
☐ Nein***Im Folgenden bitte ich Sie um einige Informationen über die Schule,
an der Sie unterrichten:***

(Sollten Sie an mehreren Schulen unterrichten, sind Mehrfachantworten möglich)

An welcher Schule (Schultyp) unterrichten Sie?**Größe der Schule in Schülerzahl:****Wie viele Schüler befinden sich durchschnittlich in einer Ihrer Klassen?****Wie viele schwierige Schüler haben Sie durchschnittlich in einer Klasse?*****Die weiteren Angaben beziehen sich nun auf Ihre beruflichen Bedingungen:*****Anzahl der Dienstjahre:****Wie viele Stunden pro Woche beträgt Ihre Lehrverpflichtung?**

..... (Stunden/Woche)

Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie insgesamt inklusive Vorbereitung, Korrekturzeit etc.? (Stunden/Woche)**Üben Sie zusatzorganisatorische Aufgaben (z.B. Klassenvorstand etc.) aus?**☐ Ja, folgende: ☐ Nein

Welche Fächer unterrichten Sie schwerpunktmässig?

- ☐ Geisteswissenschaftliche Fächer
- ☐ Naturwissenschaftliche Fächer
- ☐ Künstlerische Fächer
- ☐ Wirtschaftliche Fächer
- ☐ Sport

Wenn Sie an alles denken, was für Ihre Arbeit eine Rolle spielt (Tätigkeit, Arbeitsbedingungen, Beziehungsqualität zu Kollegen, etc.) wie würden Sie Ihre Arbeitszufriedenheit einschätzen?

- ☐ Sehr zufrieden stellend
- ☐ Zufrieden stellend
- ☐ Wenig zufrieden stellend
- ☐ Nicht zufrieden stellend

Wie viele Krankenstandstage haben Sie durchschnittlich in einem Schuljahr?

.....

Weiters bitte ich Sie um einige Angaben zur Belastungsbewältigung:

(Mehrfachantworten möglich)

Welche Bewältigungsstrategien setzen Sie in belastenden Zeiten normalerweise ein?

- ☐ Aktive problemorientierte Bewältigung (z.B. Plan ausdenken und danach handeln)
- ☐ Religiosität und Sinnsuche
- ☐ Bagatellisierung und Wunschdenken
- ☐ Ablenkung und Selbstaufbau (z.B. Selbstbestätigung suchen)
- ☐ Depressive Verarbeitung (z.B. grübeln, selbst bemitleiden)
- ☐ Hedonismus (z.B. mehr Zeit für mich nehmen)
- ☐ Suche nach sozialer Unterstützung
- ☐ Positive Neubewertung/Positives Denken
- ☐ Distanzierung
- ☐ Weitere:

Die folgenden Fragen zu den verschiedenen Arten von Humorerleben sind auf diese Art und Weise zu beantworten:

	1	2	3	4	5	6	7
	Stimme absolut nicht zu	Stimme größtenteils nicht Zu	Stimme teilweise nicht zu	Stimme weder zu noch nicht zu	Stimme teilweise zu	Stimme größtenteils Zu	Stimme absolut zu
1.	Ich lache oder scherze normalerweise nicht mit anderen Leuten herum.						1 2 3 4 5 6 7
2.	Wenn ich mich deprimiert fühle, dann kann ich mich normalerweise mit Humor aufheitern.						1 2 3 4 5 6 7
3.	Wenn jemand einen Fehler macht, dann werde ich ihn oft damit aufziehen.						1 2 3 4 5 6 7
4.	Ich lasse Leute mehr über mich lachen oder sich über mich lustig machen, als ich sollte.						1 2 3 4 5 6 7
5.	Ich muss mich sehr anstrengen, um andere Leute zum Lachen zu bringen – Ich scheine von Natur aus eine witzige Person zu sein.						1 2 3 4 5 6 7
6.	Selbst wenn ich alleine bin, amüsiere ich mich oft über die Absurditäten des Lebens.						1 2 3 4 5 6 7
7.	Andere sind nie beleidigt oder verletzt durch meinen Sinn für Humor.						1 2 3 4 5 6 7
8.	Ich lasse mich oft dazu hinreißen, mich selbst herunter zu machen, wenn es meine Familie oder meine Freunde zum Lachen bringt.						1 2 3 4 5 6 7
9.	Ich bringe andere Leute selten damit zum Lachen, dass ich lustige Geschichten über mich selbst erzähle.						1 2 3 4 5 6 7
10.	Wenn ich mich unglücklich fühle oder aus der Fassung gebracht wurde, dann versuche ich normalerweise etwas Lustiges in der Situation zu entdecken, damit ich mich besser fühle.						1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Stimme absolut nicht zu	Stimme größtenteils nicht Zu	Stimme teilweise nicht zu	Stimme weder zu noch nicht zu	Stimme teilweise zu	Stimme größtenteils Zu	Stimme absolut zu

11. Wenn ich Witze erzähle oder lustige Dinge sage, dann kümmere ich mich normalerweise nicht sehr darum, wie andere Leute es aufnehmen. 1 2 3 4 5 6 7

12. Ich versuche oft Leute dazu zu bringen, mich mehr zu mögen oder zu akzeptieren, indem ich etwas Lustiges über meine eigenen Schwächen, Schnitzer oder Fehler sage. 1 2 3 4 5 6 7

13. Ich lache und scherze viel mit meinen engsten Freunden. 1 2 3 4 5 6 7

14. Meine humorvolle Sichtweise des Lebens hält mich davon ab, übermäßig unglücklich oder deprimiert über Dinge zu werden. 1 2 3 4 5 6 7

15. Ich mag es nicht, wenn Leute Humor verwenden, um andere zu kritisieren oder herunter zu machen. 1 2 3 4 5 6 7

16. Ich sage selten lustige Dinge, die mich selbst herunter machen 1 2 3 4 5 6 7

17. Normalerweise erzähle ich nicht gerne Witze oder erheitere Menschen. 1 2 3 4 5 6 7

18. Wenn ich alleine bin und ich mich unglücklich fühle, dann versuche ich an etwas Lustiges zu denken, um mich aufzuheitern. 1 2 3 4 5 6 7

19. Manchmal denke ich an etwas, das so witzig ist, dass ich mich selbst nicht davon abhalten kann, es zu sagen, selbst wenn es in der Situation nicht angemessen ist. 1 2 3 4 5 6 7

20. Ich gehe oft zu weit damit, mich selbst herunter zu machen, wenn ich Witze mache oder versuche lustig zu sein. 1 2 3 4 5 6 7

21. Ich bringe Leute gerne zum Lachen. 1 2 3 4 5 6 7

22. Wenn ich mich traurig oder aufgebracht fühle, dann verliere ich meinen Sinn für Humor. 1 2 3 4 5 6 7

23. Ich nehme nie daran teil, wenn über andere gelacht wird, selbst wenn alle meine Freunde das tun. 1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Stimme absolut nicht zu	Stimme größtenteils nicht zu	Stimme teilweise nicht zu	Stimme weder zu noch nicht zu	Stimme teilweise zu	Stimme größtenteils zu	Stimme absolut zu

24.	Wenn ich mit Freunden oder Familienangehörigen zusammen bin, dann scheine ich oft derjenige zu sein, über den andere sich lustig machen oder scherzen.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Ich scherze nicht viel mit meinen Freunden herum.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Es ist meine Erfahrung, dass es oft eine sehr effektive Art ist, mit einem Problem fertig zu werden, wenn man an einige amüsante Aspekte der Situation denkt.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Wenn ich jemanden nicht mag, dann verwende ich oft einen böartigen Witz oder mache mich über ihn lustig, um ihn herunterzumachen.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Wenn ich Probleme habe oder mich unglücklich fühle, überdecke ich dies oft, indem ich herum scherze, so dass selbst meine engsten Freunde nicht wissen, wie ich wirklich fühle.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Mir fallen normalerweise keine witzigen Dinge ein, die ich sagen kann, wenn ich mit anderen Leuten zusammen bin.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Ich brauche nicht mit anderen Leuten zu sein, um erheitert zu sein – ich kann normalerweise Dinge finden, über die ich lache, selbst wenn ich alleine bin.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Selbst wenn ich etwas wirklich lustig finde, werde ich nicht lachen oder Witze darüber machen, wenn jemand anderes gekränkt wird.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Andere über mich lachen zu lassen, ist meine Art, meine Freunde und Familie gut gelaunt zu halten.	1	2	3	4	5	6	7

Die folgenden Fragen zu ihren Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten in ihrer Arbeit sind auf diese Art und Weise zu beantworten:

1	2	3	4	5
Trifft überhaupt nicht zu	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft teils/teils zu	Trifft überwiegend Zu	Trifft völlig zu

1.	Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	1	2	3	4	5
2.	Ich möchte beruflich weiterkommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.	1	2	3	4	5
3.	Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	1	2	3	4	5
4.	Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.	1	2	3	4	5
5.	Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.	1	2	3	4	5
6.	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	1	2	3	4	5
7.	Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.	1	2	3	4	5
8.	Mich bringt nichts so leicht aus der Ruhe.	1	2	3	4	5
9.	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	1	2	3	4	5
10.	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.	1	2	3	4	5
11.	Mein Partner/Meine Partnerin bzw. die Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht, zeigt Verständnis für meine Arbeit.	1	2	3	4	5
12.	Die Arbeit ist mein ein und alles.	1	2	3	4	5
13.	Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.	1	2	3	4	5
14.	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	1	2	3	4	5
15.	Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.	1	2	3	4	5
16.	Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	1	2	3	4	5
17.	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	1	2	3	4	5
18.	Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!	1	2	3	4	5
19.	Ich bin ein ruheloser Mensch.	1	2	3	4	5
20.	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	1	2	3	4	5
21.	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	1	2	3	4	5
22.	Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.	1	2	3	4	5
23.	Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Trifft überhaupt nicht zu	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft teils/teils zu	Trifft überwiegend Zu	Trifft völlig zu

24.	Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	1	2	3	4	5
25.	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	1	2	3	4	5
26.	Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen.	1	2	3	4	5
27.	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	1	2	3	4	5
28.	Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	1	2	3	4	5
29.	Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch größerer Anstrengung.	1	2	3	4	5
30.	Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.	1	2	3	4	5
31.	Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben.	1	2	3	4	5
32.	Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.	1	2	3	4	5
33.	Von meinem Partner/meiner Partnerin (bzw. von der Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht) wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.	1	2	3	4	5
34.	Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.	1	2	3	4	5
35.	Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	1	2	3	4	5
36.	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	1	2	3	4	5
37.	Was immer ich tue, es muss perfekt sein.	1	2	3	4	5
38.	Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keinen Gedanken mehr an die Arbeit.	1	2	3	4	5
39.	Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	1	2	3	4	5
40.	Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.	1	2	3	4	5
41.	Ich glaube, ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld.	1	2	3	4	5
42.	In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	1	2	3	4	5
43.	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	1	2	3	4	5
44.	Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	1	2	3	4	5
45.	Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	1	2	3	4	5
46.	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Trifft überhaupt nicht zu	Trifft überwiegend nicht zu	Trifft teils/teils zu	Trifft überwiegend Zu	Trifft völlig zu

47. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

48. Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

49. Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

50. Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

51. Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

52. Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

53. Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

54. Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

55. Manchmal wünschte ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

56. Es gibt wichtigeres im Leben als die Arbeit.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

57. Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

58. In der Arbeit verausgabe ich mich stark.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

59. Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

60. Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

61. Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

62. Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

63. Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

64. Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

65. Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben als ich es bin.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

66. Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Die folgenden Fragen zu Ihren Gefühlen und Erfahrungen im Beruf sind auf diese Art und Weise zu beantworten:

	0	1	2	3	4	5	6
	Niemals	Ein paar Mal im Jahr	Monatlich	Ein paar Mal im Monat	Wöchentlich	Ein paar Mal in der Woche	Täglich
1. Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Ich fühle, dass ich manche Schüler so behandle, als ob sie Unpersönliche "Objekte" wären.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Tagaus, tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10. Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11. Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12. Ich fühle mich voller Energie.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13. Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14. Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15. Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

0	1	2	3	4	5	6
Niemals	Ein paar Mal im Jahr	Monatlich	Ein paar Mal im Monat	Wöchentlic h	Ein paar Mal in der Woche	Täglich

16.	Es bedeutet für mich zu viel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.	0	1	2	3	4	5	6
17.	Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.	0	1	2	3	4	5	6
18.	Es motiviert mich, wenn ich sehr intensiv mit meinen Schülern zusammengearbeitet habe.	0	1	2	3	4	5	6
19.	Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet	0	1	2	3	4	5	6
20.	Ich habe das Gefühl als ob ich am Ende wäre.	0	1	2	3	4	5	6
21.	In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	0	1	2	3	4	5	6
22.	Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	0	1	2	3	4	5	6

Die folgenden Fragen zu Ihrer Stimmung und Ihren Ansichten im Allgemeinen sind auf diese Art und Weise zu beantworten:

1	2	3	4
Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft etwas zu	Trifft sehr zu

1.	Auch schwierige Situationen gehe ich leichten Herzens an.	1	2	3	4
2.	Im Gespräch vermeide ich bewusst Übertreibungen, Ausschmückungen oder Doppeldeutigkeiten, da sie nichts zur Aussage beitragen.	1	2	3	4
3.	Meine Stimmung ist häufig nicht die beste.	1	2	3	4
4.	Ich tue selten etwas ohne vernünftigen Grund.	1	2	3	4
5.	Mein Alltag bietet mir oft Anlass zum Lachen.	1	2	3	4
6.	Mir ist oft eher zum Weinen als zum Lachen zumute.	1	2	3	4
7.	Ich neige manchmal zur Oberflächlichkeit.	1	2	3	4
8.	Meine Mitmenschen haben häufig einen Grund, mich zu fragen, ob mir „eine Laus über die Leber gelaufen sei“.	1	2	3	4
9.	Ich lächle häufig.	1	2	3	4
10.	Ich bin ein ernster Mensch.	1	2	3	4
11.	Die gute Laune anderer wirkt ansteckend auf mich.	1	2	3	4
12.	Das Leben gibt mir wenig Grund zum Lachen.	1	2	3	4
13.	Die kleinen Dinge des Alltags finde ich oft komisch und erheiternd.	1	2	3	4
14.	Die meisten meiner Freunde sind eher ernst und nachdenklich.	1	2	3	4
15.	Es kann vorkommen, dass ich für längere Zeit in einer betäubten Stimmung bin.	1	2	3	4
16.	Ich bin auf größtmögliche Korrektheit bedacht.	1	2	3	4
17.	Ich gehe unbeschwert durchs Leben.	1	2	3	4
18.	Es gibt Tage, an denen ich mich innerlich leer fühle.	1	2	3	4
19.	Ich bin oft in heiterer Stimmung.	1	2	3	4
20.	Auch wenn man leicht als „humorlos“ gilt: die trivialen und kindischen Dinge, welche andere Leute erheitern, kann man nur ablehnen.	1	2	3	4
21.	Oft bin ich in einer so trübsinnigen Stimmung, dass mir wirklich nicht zum Lachen zumute ist.	1	2	3	4

1	2	3	4
Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft etwas zu	Trifft sehr zu

22.	Ich neige dazu, weit im Voraus zu planen und mir langfristige Ziele zu stecken.	1	2	3	4
23.	Ich bin ein fröhlicher Typ.	1	2	3	4
24.	Manche verdrießliche Umstände können mir die Laune für längere Zeit verderben.	1	2	3	4
25.	Bei allem, was ich tue, bedenke ich stets die möglichen Folgen und vergleiche alle möglichen Vor- und Nachteile sorgfältig.	1	2	3	4
26.	Auch ohne besonderen Anlass bin ich häufig verstimmt.	1	2	3	4
27.	Es fällt mir leicht, gute Laune zu verbreiten.	1	2	3	4
28.	Ich bin ein eher trauriger Mensch.	1	2	3	4
29.	Alltägliche Situationen nehme ich fast genauso wichtig wie außergewöhnliche Angelegenheiten.	1	2	3	4
30.	Ich lache gerne und viel.	1	2	3	4
31.	Einer meiner Grundsätze lautet: „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen!“	1	2	3	4
32.	Ich unterhalte meine Freunde gerne mit lustigen Geschichten.	1	2	3	4
33.	Es gibt häufig Tage, an denen der Spruch „ich bin mit dem falschen Fuß aufgestanden“ gut meine Gemütsverfassung beschreibt.	1	2	3	4
34.	Lachen wirkt auf mich sehr ansteckend.	1	2	3	4
35.	Ich habe oft schlechte Laune.	1	2	3	4
36.	Im Kontakt mit anderen fällt mir immer wieder auf, dass ich viel gründlicher über verschiedene Sachen nachgedacht habe.	1	2	3	4
37.	Meine „lieben“ Mitmenschen geben mir oft Anlass, verdrossen zu sein.	1	2	3	4
38.	Ich bin ein lustiger Mensch.	1	2	3	4
39.	Da Entscheidungen Konsequenzen nach sich ziehen, vermeide ich es, Angelegenheiten oberflächlich zu behandeln bzw. leichtfertige Entschlüsse zu fassen.	1	2	3	4
40.	Ich habe die Erfahrung gemacht, dass an dem Sprichwort "Lachen ist die beste Medizin" wirklich etwas dran ist.	1	2	3	4
41.	Ich versuche mich in meiner Freizeit möglichst sinnvoll zu beschäftigen.	1	2	3	4
42.	Ich denke oft: "Mensch, lasst mich heute bloß in Ruhe!"	1	2	3	4

1	2	3	4
Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft etwas zu	Trifft sehr zu

43.	Auch scheinbare Kleinigkeiten bedürfen einer ernsthaften und verantwortungsvollen Behandlung.	1	2	3	4
44.	Ich bin ein heiterer Mensch.	1	2	3	4
45.	Beim Versuch, mich in heitere Stimmung zu versetzen, haben sich schon viele die Zähne ausgebissen.	1	2	3	4
46.	Ich bin häufig in missmutiger Stimmung.	1	2	3	4
47.	Ich begeben mich nur ungern in die Gesellschaft von Leuten, die ständig herumalbern und ausgelassen-fröhlich sind.	1	2	3	4
48.	Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.	1	2	3	4
49.	Auch unter fröhlichen Menschen versuche ich eher, ein vernünftiges, sachliches Gespräch zu führen, als mich an den Späßen der anderen zu beteiligen.	1	2	3	4
50.	Ich nehme die Dinge, wie sie kommen.	1	2	3	4
51.	Verglichen mit anderen kann ich ganz schön mürrisch und griesgrämig werden.	1	2	3	4
52.	Ich bin häufig in einer vergnügten Stimmung.	1	2	3	4
53.	Ich tue nur Dinge, die einen gewissen Sinn ergeben; alles andere ist unnütze Zeitverschwendung und zwecklos.	1	2	3	4
54.	Ich bin manchmal auch ohne Grund ganz traurig.	1	2	3	4
55.	Ich mag Menschen, die Überlegung und Sachlichkeit ausstrahlen.	1	2	3	4
56.	Ich habe ein sonniges Gemüt.	1	2	3	4
57.	Die Gegenwart anderer Menschen, die lustig und ausgelassen sind, kann mir ganz schön auf die Nerven gehen.	1	2	3	4
58.	Im Kontakt mit anderen Menschen bin ich immer um einen sachlich-nüchternen Gedankenaustausch bemüht.	1	2	3	4
59.	Ich bin häufig niedergeschlagen.	1	2	3	4
60.	Die kleinen Missgeschicke des Alltags finde ich oft amüsant, selbst wenn sie mich betreffen.	1	2	3	4

**Vielen lieben Dank,
dass Sie sich die Zeit genommen haben den Fragebogen auszufüllen!**

Curriculum Vitae

Katharina Schmiderer

Persönliche Daten

Geburtsdatum	9.Oktober 1982
Geburtsort	Oberndorf bei Salzburg
Staatsangehörigkeit	Österreich
E – Mail	kathi.schmiderer@gmail.com

Ausbildung

Seit 10/2006	Fortsetzung des Psychologiestudiums an der Universität Wien
09/2005-09/2006	Einjähriger Studienaufenthalt an der Universität für Psychologie in Granada (Spanien)
12/2004	Erste Diplomprüfung
Seit 10/ 2002	Diplomstudium für Psychologie an der Universität Wien
1993-2001	Bundesgymnasium Salzburg, Nonntal Reifeprüfung mit gutem Erfolg

Weiterbildung

03/2008-05/2008	AID 2 Zertifizierungskurs
08/2007-10/2007	Diverse Fortbildungen an der Klinik Roseneck (u.a. Praxis der Gruppentherapie, Stressbewältigung für die allgemeine Gruppentherapie etc.)
Seit 10/2006	Teilnahme am jährlichen wissenschaftlichen Symposium des CliniClowns Forschungsvereins
11/2008	Teilnahme am Kongress „Der gemachte Körper – Körperbild(er) zwischen Schlankheitswahn, Schönheitskult, Idealisierung und Natürlichkeit“

Berufserfahrung

07/2008 – 08/2008 & 06/ 2007 – 07/2007	PDM Reisebetreuung in Italien und Griechenland für amerikanische Kinder und Jugendliche
--	---

10/2006 – 06/2007 & 10/2004 – 09/2005	Persönliche Assistentin für Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung bei Verein GIN, Wien
11/2002–06/2004	Kinderbetreuung, Promotion
Sommer: 1998, 1999, 2000	Eisverkäuferin bei Firma Höfinger, Salzburg
Berufspraktika:	
08/ 2004-09/2004	Pädagogisches Praktikum im Kinder&Jugendkurheim auf Föhr
11/2005 – 06/2006	Psychologisches Praktikum bei der Fundación Veca (Praxis für kognitive Verhaltenstherapie), Granada, E
08/2007-10/2007	Psychologisches Praktikum an der Medizinisch-Psychosomatischen Klinik Roseneck, D
Auslandsaufenthalte:	
2001 – 2002	Einjähriger Aufenthalt in Bolivien und Mitarbeit an verschiedenen Sozialprojekten (schwer erziehbare Jugendliche, Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen, Strassenkinder, Waisenkinder)
06/2003	Teilnahme als freiwillige Helferin bei den Special Olympics World Games 2003 in Dublin Irland
09/2003	Teilnahme an einem EU-Projekt über Stadtentwicklung in Kairo
Sprachkenntnisse	Deutsch (Muttersprache), Spanisch (Exzellent), Englisch (Sehr gut), Französisch (Gut)
EDV Kenntnisse	Word, Excel, Powerpoint, SPSS
Sonstiges	Gruppenselbsterfahrung Autogene Psychotherapie (24 Stunden)

ORIGINALITÄTSERKLÄRUNG

Ich, Katharina Schmiderer, versichere,

1. dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,
2. dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, Februar 2009

Unterschrift